المجلة التربوية الدولية المتخصصة

مجلة علمية شهرية محكّمة

تصدر عن المجموعة الدولية للإستشارات والتدريب

عمان – الأردن

المجلد الثاني العدد الأول 2013 **م**

ISSN 2226-2717



فهرسة المجلة (قواعد البيانات التي تم فهرسة المجلة فيها):

المجلة التربوية الدولية المتخصصة هي مجلة دولية علمية محكمة تهتم بالأبحاث التربوية. وقد تم فهرستها و اعتماد محتوياتها ضمن قواعد البيانات العلمية التالية:

Ulrich's Web, Cross Reference (DOI), Cabell's Directory, World Cat, Google Scholar, Index Copernicus International, DOAJ, Electronic Journals Library,

والعمل جار على فهرسة المجلة ضمن قواعد البيانات العلمية التالية

EBSCO, Scopus, Thomson Reuters (ISI), ERIC



















المجلة التربوية الدولية المتخصصة

- **القواعد الناظمة للمجلة**

- المجلة التربوية الدولية المتخصصة مجلة علمية شهرية محكّمة معتمدة تصدر عن المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب، عمان – الأردن
- تنشر المجلة الابحاث العلمية المتخصصة في العلوم التربوية باللغتين العربية والانجليزية
- بالنسبة للابحاث المقدمة باللغة العربية، يقدم البحث للنشر مع ملخص له باللغة الانجليزية.
- تنشر المجلة البحوث العلمية التي تتوافر فيها الأصالة والمنهجية العلمية
- تنشر المجلة البحوث التي لم تقدم للنشر في أي مكان آخر، ويجوز نشر نقد متخصص أو مراجعة لأحد المؤلفات العلمية الصادرة في مجلات أو كتب علمية محكمة، وتعد البحوث التي تقبل للنشر بحوثاً معتمدة لأغراض الترقية.
- تعنى المجلة بنشر البحوث العلمية المقدمة إليها في جميع مجالات العلوم التربوية.
- أن يكون البحث مرقوناً على الحاسوب بصيغة (MS Word) مع إتباع تعليمات إعداد نمط المجلة المبين على موقع المجلة الالكتروني بمسافة مفردة بين السطور، وجعل الصفحات بنظام العمودين، حجم الخط 10، نوعه، Simplified Arabic
- أن لا يزيد عدد صفحات البحث بما فيها الأشكال والرسوم والجداول والملاحق على خمس وعشرون صفحة.
- تعرض البحوث المقدمة للنشر في المجلة حال قبولها مبدئيا على محكمين اثنين من ذوي الاختصاص، يتم اختيارهما بسرية مطلقة من قبل رئيس التحرير.
- تحتفظ المجلة بحقها في الطلب من المؤلف أن يحذف أو يعيد صياغة بحثه أو أي جزء منه بما يتناسب وسياستها في النشر.
- تنتقل حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة عند إخطار صاحب البحث بقبول بحثه للنشر.
- يدفع المؤلف\المؤلفون مبلغاً يتحدد بحسب عدد كلمات الدراسة في حال قبول الدراسة للنشر في المجلة، وذلك بدل رسوم تحكيم، وطباعة ورقية، ونشر الكتروني، وإرسال ثلاث نسخ من مستلات المجلة إلى عنوان الباحث البريدي
- ترسل البحوث إلى المجلة عبر البريد الالكتروني: editor@iijoe.org

- **التوثيق**

- ترقم الإحالات في متن البحث بطريقة متسلسلة، بين قوسين [ ]
- يقوم الباحث برصد جميع المراجع التي تم الاقتباس منها والتي استعان مستخدماً نظام (APA) American psychology Association

- وتكون هوامش الإحالة إلى المصادر والمراجع في نهاية البحث على النحو التالي:

أ- توثيق الكتب:

اسم المؤلف الأخير , الاسم الأول (سنة النشر) : عنوان الكتاب ,رقم الطبعه , الجزء (إن وجدت) بلد النشر : الناشر

إذا كان الكتاب لمؤلفين نضع حرف " و " بين اسميهما ونضع كلمة وآخرون بعد أسم المؤلف الأول إذا كان عدد المؤلفين أكثر من أثنين.

مثال: الشافعي، أمل عطية .(2003) . *الإملاء المبسط : أهميته ، مهاراته ، قواعده التقويم الشخصي* . عمّان : دار يافا العلمية

ب- توثيق الكتب المترجمة:

اسم المؤلف الأصلي (سنة النشر). عنوان الكتاب، اسم المترجم , مكان النشر : الناشر.

مثال: ريمني ، دان. (2004) . *كيف تصبح استشاري ناجح في مجال تكنولوجيا المعلومات* (عبد الحكيم أحمد الحزامي، مترجم). القاهرة: دار الفجر.

ج- توثيق المجلات العلمية:

اسم الباحث الأخير، الاسم الأول (سنة النشر): "اسم البحث" اسم المجلة ، رقم العدد: أرقام الصفحات.

مثال: الشباطات، أحمد (2011) الموهوبين والمتفوقين في الاردن: نظرة على البرامج والانشطة. حديث *الموهبة*. 2 (2). 7 – 10.

د- توثيق الرسائل العلمية:

اسم الباحث الأخير , الاسم الأول (سنة الإجازة) : *"عنوان الرسالة. "* درجة الرسالة (ماجستير – دكتوراه – غير منشوره) . الجامعة التي قدمت فيها، البلد.

مثال: الشباطات، أحمد (2010). *تطوير النموذج الممتد في الموهبة والتفوق باستخدام المعادلات التركيبية*. رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة العلوم الماليزية، ماليزيا

ه- توثيق المصادر الأجنبية:

إسم المؤلف الاخير، أول حرف من اسمه، (سنة النشر): عنوان البحث، *إسم الدورية أو المجلة*، المجلد، العدد، الصفحة.

مثال:

Al-Shabatat, A., Abbas, M. & Ismail, H. (2009). The Direct and Indirect Effects of the Environmental Factors on the Intellectual Giftedness. *International journal of special education*. 24 (3), 121-131.

محتويات العدد

بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة العدد

وها هو عدد آخر من مجلتنا الحبيبة يشرق من جديد ، بتعبه المضني .. أطل علينا دافعاً وراءه الجهد الذي بذل ليجسدها ذكريات لا يمكن وصفها إلا بأنها رائعة ، فالعدد السابع ولد في رحم عطلة صيفية تتسم بالذهاب والإياب والسفر والترحال من مكان لآخر ، فأبناء المجلة من الباحثين مشتاقون لعطلة تريح أدمغتهم من عناء التدريس ومشاقه التي استمرت عبر عام دراسي مضى ... والمحكمين كذلك ينتظرون عطلتهم بفارغ الصبر بعد ما أصابهم من إرهاق، ليخرج العدد السابع للنور ليضيء شمعة جديدة في عوالم البحث التربوي الهادف .. وليحمل بين طياته وفي ثناياه ثلة من الأبحاث والدراسات العلمية التي تفتقد إليها مكتبتنا العربية .

فالشكر كل الشكر لمن ساهم في إخراج هذا العمل، والشكر كل الشكر للسادة أعضاء الهيئة الاستشارية والسادة أعضاء هيئة التحكيم .. ولا يفوتني أن أتقدم بوافر الشكر والعرفان لمحررنا التنفيذي الدكتور راضي أبو هواش الذي بذل جهداً لا يوصف ليخرج العمل على أتم وجه وبأبهى حلة .. ومع بداية العام الدراسي الجديد لا يفوتني أن أتقدم بالتهنئة والتبريك لأبنائنا الطلاب – أينما وجدوا على مقاعد الدراسة – بعامهم الدراسي الجديد.. وكل عام دراسي وأنتم بألف ألف خير.

والله ولي التوفيق..

رئيس التحرير

أ.د أحمد العبيدات

المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (2)، العدد (1) – كانون ثاني، 2013

المشكلات الأكاديمية التي تواجه أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تبوك وعلاقتها ببعض المتغيرات

عواد حماد الحويطي

أستاذ مساعد – قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية والآداب

جامعة تبوك – المملكة العربية السعودية

هاتف: 00966/557779002

awad35@hotmail.com

الملخص– *هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى المشكلات الأكاديمية التي تواجه أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تبوك، وعلاقتها ببعض المتغيرات والمتمثلة بالجنس، والرتبة الأكاديمية والخبرة التعليمية، والعمر. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج المسحي من خلال تطبيق قائمة شطب سلوكية (من أعداد الباحث) للكشف عن المشكلات الأكاديمية التي تواجه أعضاء الهيئة التدريسية، والتي تكونت من (32) فقرة، حيث تم إيجاد الصدق والثبات لها، وقد تم تطبيقها على عينة الدراسة، وهم أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب في جامعة تبوك في المملكة العربية السعودية خلال العام الدراسي2012/2011، والبالغ عددهم (122) عضوا من أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك. أشارت النتائج، إن المتوسطات الحسابية لوجود المشكلات تراوحت مابين (2.17– 2.83)، حيث جاءت الفقرة رقم (11) والتي تنص على "تعقيد إجراءات الجامعة لعملية الترقية من رتبة علمية إلى أخرى في المرتبة الأولى، بينما جاءت الفقرة رقم (5) ونصها "عدم توافر المعامل الصناعية والمختبرات التربوية لتسهيل إعطاء المادة" بالمرتبة الأخيرة، وفيما يتعلق بمتغير الجنس فقد اختلفت المشكلات بين الذكور والإناث، حيث تنتشر مشكلات عدم تلبية الجامعة لحاجات أعضاء الهيئة التدريسية المرتبطة بقيامهم بعملهم لدى الذكور، واحتلت المشكلة الأكاديمية تعقد إجراءات الجامعة لعملية الترقية من رتبة علمية إلى اخرى. على المرتبة الأولى لدى الإناث. وفيما يتعلق بمتغير الرتبة العلمية فقد وجد اختلفت المشكلات باختلاف الرتبة، وجاءت الفروق لصالح الأستاذ المساعد حيث انه يواجه مشكلات أكثر في تعقيد إجراءات الجامعة لعملية الترقية من رتبة علمية إلى اخرى في المقابل كان الأستاذ المشارك يواجه مشكلة قلة المجلات المتخصصة لنشر الأبحاث، أما الأستاذ فيواجه نقص في اعداد أعضاء الهيئة التدريسية، وفيما يخص متغير العمر فلا يوجد اختلاف في المشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس من أعمار مختلفة، وأخيرا وفيما يخص الخبرة التعليمية فقد وجد اختلاف في المشكلات، حيث تنتشر مشكلات عدم تلبية الجامعة لحاجات أعضاء الهيئة التدريسية المرتبطة بقيامهم بعملهم لذوي الخبرة (أقل من خمس سنوات)، بينما كانت مشكلات عدم موضوعية بعض المحكمين الذين ترسل اليهم الأبحاث لتحكيمها أقل المشكلات انتشار لذوي الخبرة (11– 15 سنة)، ولذوي الخبرة (16 سنة فأكثر). وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات.*

الكلمات المفتاحية: *المشكلات الأكاديمية، أعضاء الهيئة التدريسية.*

1. المقدمة

يحتل التعليم العالي مكانة هامة في أعداد الشباب المؤهل المدرب لحياة مستقبلية مستقرة آمنة ملؤها النجاح والتفاؤل، تساهم في خدمة المجتمع وتقدمه، ولعل للدور الذي يقوم به عضو هيئة التدريس أهمية كبيرة في إيصال رسالة التعليم العالي وتحقيقها، فقد قامت الجامعات كمؤسسات للتعليم العالي بتوفير سبل الرعاية والاهتمام لهؤلاء كونهم هم أدوات التغيير والإصلاح وهم القائمون على تحقيق أهدافها في التدريس وخدمة المجتمعات المحلية والبحث العلمي.

ويواجه أعضاء هيئات التدريس بعض العقبات والتحديات والمشكلات التي قد تحد من فاعلية دورهم وقيامهم بمسؤولياتهم بالشكل المأمول، لعل موضوع المشكلات من المواضيع الهامة والتي اخذ الباحثون في الآونة الأخيرة يولونها بالغ الاهتمام في الدراسات الحديثة لكثرة ما يتعرض له أعضاء الهيئة التدريسية من مشكلات نتيجة ما يحيط بهم من ظروف وأحداث، ومتغيرات تطرأ على أنظمة التعليم العالي والجامعات، حيث يسعى أعضاء الهيئة التدريسية خلال مسيرتهم الأكاديمية إلى الوصول إلى السعادة والارتياح والتوافق مع البيئة المحيطة، وتقديم قصارى جهدهم من أجل تعليم أفضل، وإيصال الطلبة إلى درجة عالية من العلم والدراية والثقافة في مجال تخصصاتهم، وفي المجتمع الذي يعيشون فيه، كما ويعملون جاهدين على الابتعاد ما أمكن عن المواقف والمشاكل المؤلمة التي تؤثر سلباً على صحتهم النفسية والجسدية والأكاديمية.

ويتعرض أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تبوك كلية التربية والآداب إلى الكثير من المشكلات والضغوط والتي تشكل لهم عوائق كبيرة في طريق التقدم والنجاح، ولقد شهدت السنوات القليلة الماضية تطورا واضحا في التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، مما أدى إلى إنشاء عدد من الجامعات، لمواكبة التطور العلمي الكبير، وتماشياً مع متطلبات الواقعين المحلي والدولي، حيث يعتبر افتتاح مثل هذه الجامعات قفزة نوعية على صعيد التعليم الجامعي، وعاملاً مهماً من عوامل النهضة والتنمية المجتمعية التي يعتبر البحث العلمي العماد الأساسي له وهذا ربما وضع عضو هيئة التدريس في مواجهة بعض الضغوطات والتحديات الكبيرة التي قد تكون ناتجة عن هذا التطور، أو من خلال وجود خلل واضح في أنظمة الجامعة فيما يتعلق بأعضاء هيئة التدريس في الجامعة، وهذا قد يحد من تنمية وتحديث القدرات للقيادات الأكاديمية بما يمكنهم من إحداث التغيير المستهدف بنجاح، بالإضافة إلى تطوير الخبرات الذاتية في مجال الإدارة الجامعية بمؤسسات التعليم العالي التي تحقق استمرارية عملية التطوير [1].

وقد رصد عدد من المهتمين المشكلات الأكاديمية لأعضاء الهيئة التدريسية في المجال الجامعي والعالي على مختلف الصُعد المحلية والعربية والأجنبية، سواء تناولوها مباشرة، أو ضمن اهتمامهم بتحديد مشكلات أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم الجامعي والعالي التي ينتمون إليها، وفي ضوء هذا التكامل ،وحتى تتم السيطرة على المشكلات الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس فان هذا يتطلب الجدية والالتزام والسعي الحثيث في عملية التعليم بمستوى يليق به [1].

2. مشكلة الدراسة

أ. مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعد عضو هيئة التدريس حجر الأساس في نجاح العملية التعليمية التعلمية في مؤسسات التعليم العالي وأداة التغيير، ونظرا لوجود مشكلات أكاديمية قد تواجههم وتقف أمامهم في تحقيق أهدافهم وأهداف الجامعة، وتحديداً عملية أعداد وبناء مخرجات مؤهلة تلبي حاجات المجتمع ومتطلباته المختلفة، كان لا بد من التعرف على هذه المشكلات والوقوف عليها وحلها لتجاوزها، واستخدام الأساليب العلمية والعملية المتطورة في مواجهتها بشكل علمي دقيق، وهذا يستدعي التحقق من طبيعة تلك المشكلات وتحديد أيها أكثر تأثيرا على أعضاء الهيئة التدريسية، وفق عدة متغيرات، من هنا تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في التعرف على المشكلات الأكاديمية التي تواجهه أعضاء هيئة التدريس، من أجل تقديم الحلول المناسبة لها والسيطرة عليها، مساعدتهم في تحقيق أهدافهم وأهداف الجامعة، وتحديدا فإن مشكلة الدراسة جاءت للإجابة السؤال التالي.

ما المشكلات الأكاديمية التي تواجه أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تبوك وعلاقتها ببعض المتغيرات؟

وينبثق عن السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

– ما درجة الموافقة على المشكلات الأكاديمية الأكثر انتشارا التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك من وجهة نظرهم؟"

– هل تختلف درجة الموافقة على المشكلات الأكاديمية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك من وجهة نظرهم، باختلاف متغير الجنس (ذكور، إناث)؟

– هل تختلف درجة الموافقة على المشكلات الأكاديمية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك باختلاف متغير الرتبة العلمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد)؟

– هل تختلف درجة الموافقة على المشكلات الأكاديمية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك باختلاف متغير العمر(أقل من 30، 31–36، ومن 37–43، ومن38 – 50، و51 فأكثر)؟

– هل تختلف درجة الموافقة على المشكلات الأكاديمية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك باختلاف متغير الخبرة (أقل من 5 سنوات، 5– 10 سنوات، 11– 15 سنة، 16 سنة فاكثر)؟

ب. أهمية الدراسة

تتمثل أهمية البحث في أنها:

– تكتسب الدراسة أهميتها من أهمية التدريس، بوصفه أول وظائف التعليم الجامعي والعالي، ولأنه يمنح مؤسساته سمعة علمية في الأوساط العلمية.

– ترصد الدراسة عدداً من المشكلات الأكاديمية من مختلف عناصرها في كلية التربية والآداب في جامعة تبوك، وهذا قد يسهم في إتاحة الفرصة أمام المسئولين عنها لتعرفها.

– تفيد القائمين على الجامعات وبخاصة جامعة تبوك في التعرف على المشكلات الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس مما قد يساهم في الوصول إلى الحلول المناسبة لها.

– تفيد المخططين للتعليم الجامعي في وضع برامج تربوية تتلاءم مع أعضاء الهيئة التدريسية.

– تتناول الدراسة الحالية موضوعاً جديراً بالدراسة والبحث، حيث أصبحت هذه المشكلات، يعاني منها أعداد كبيرة من أعضاء الهيئة التدريسية، لذا يعتبر الوقوف على تلك المشكلات وحجمها ومعرفة العوامل المؤثرة فيها أمراً على قدر كبير من الأهمية.

ج. أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى ما يلي:

1– التعرف على المشكلات الأكاديمية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب في جامعة تبوك، من وجهة نظرهم . والكشف عن الاختلاف في وجود المشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك، من وجهة نظرهم، باختلاف: الجنس، والرتبة العلمية، والعمر، والخبرة العملية.

د. محددات الدراسة

تتألف محددات الدراسة من المحددات الآتية:

محددات بشرية ومكانية : اقتصرت على أعضاء الهيئة التدريسية من الذكور والإناث بمختلف درجاتهم الأكاديمية الذين يدرسون في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك.

– محددات زمانية: تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الثاني للعام الجامعي 1433/1432هـ.

– محددات أداة القياس :كما تتحد الدراسة بأداتها من حيث صدق محتواها وثباتها.

هـ. التعريفات الإجرائية

المشكلات الأكاديمية: تعرف الدراسة الحالية المشكلات الأكاديمية إجرائيا بأنها الدرجة التي يحصل عليها أعضاء هيئة التدريس، على مقياس المشكلات الأكاديمية من أعداد الباحث والمستخدم في الدراسة الحالية، من خلال تقديراتهم.

أعضاء الهيئة التدريسية:

هو كل من يقوم بالتدريس في جامعة تبوك في كلية التربية والآداب من حملة شهادة الدكتوراه من الرتب العلمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد) من الذكور والإناث والذي يساهم في تحقيق أهداف الجامعة.

3. الإطار النظري والدراسات السابقة

تعتمد الجامعات على أعضاء هيئة التدريس لضمان جودة التعليم الجامعي، ولذا فإن تنمية مهاراتهم أصبحت أساساً لأي عملية تطوير، ورغم وجود الصعوبات والتحديات مثل قلة المشاركة العلمية والبحثية، والدورات التدريبية، والمشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية، إلا أن تركيز الاهتمام على المشكلات الأكاديمية التي تقف عائق أمام عضو هيئة التدريس يزداد يومًا بعد يوم خاصة في جامعاتنا العربية [2] .

ويبرز الاهتمام بالمشكلات الأكاديمية للمدرسين الجامعيين نظراً لتعدد الوظائف في الجامعة الحديثة، وتنوع مهام المحاضرين، وانتشار التحديات العالمية المعاصرة وزيادة الطلب على التعليم، والمشكلات التي يواجهها التعليم الجامعي، فقد أصبح التعرف على هذه المشكلات ضرورة تربوية والوقوف عليها وحلها، لأنها تقف حاجزا في وجه عضو الهيئة التدريسية في الجامعة من تحقيقه لأهداف بالشكل القانوني والسليم، ولقد اتسمت تجارب الدول المتقدمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية وانجلترا بتنوع البرامج التي تقدم من أجل السيطرة على المشكلات الأكاديمية التي تواجهه عضو هيئة التدريس فيه، من حيث: ارتباطها المباشر بأهداف التدريس والبحث العلمي والخدمة المجتمعية، يضاف إلى ذلك مرونتها الإدارية واستيعابها كل المتغيرات التي تحدث في البيئة الجامعية واستجابتها لها بالسرعة الممكنة [3].

ويعد المدرس الجامعي والطالب، من أهم عناصر العملية التدريسية، إذ طرأت على أدوارهما تغيرات، يسهم الأخذ بها في تحقيق حيوية هذه العملية، فلم يعد دور المدرس الجامعي نقل المعارف ذات الصلة بموضوعات مقرراته الدراسية؛ بل أضحى يقوم بأدوار أخرى، مثل: الدور التوجيهي، والدور الاجتماعي، ودور مثير للمنافسة الشريفة بين طلابه [4] .

ويواجه التدريس الجامعي والعالي مجموعة من المشكلات التي تصدر عن عناصره المختلفة؛ وذلك بسبب غياب الشروط الواجب توافرها في هذه العناصر، وتسهم هذه المشكلات في تدني فعاليات التدريس في قاعات المحاضرات، وبالتالي قد يخفق في تحقيق أهدافه المرغوب فيها [5] .

وتشير زحلوق [6] أن المرحلة الجامعية من المراحل المهمة في حياة أعضاء هيئة التدريس خصوصا في تنميتهم وتحقيق استقرارهم وأهدافهم، ويرى كل من بدران والدهشان [7] على أن التعليم الجامعي في الوقت الحاضر يواجه العديد من المشكلات وصعوبات وبعض المتغيرات التي تفرض على أصحاب القرار مراجعة أهدافه، وفلسفته، وأساليبه، وبرامجه التعليمية، وعلاقته بالمجتمع الذي ينتمي إليه، ومواجهة التعليم الجامعي لهذه الصعوبات والمشكلات لا يقف عند حل مشكلاته المتوفرة في الوقت الحالي فقط، إنما يمتد لمواجهة مشكلات التي من المتوقع حدوثها فيما بعد، كون أن التعليم في جوهره عملية مستقبلية .

وتعرف الشرمان [8] "المشكلة بأنها حالة مزعجة يشعر بها الفرد، و تسبب له الضيق، وتحدث خللاً في تكيفه مع الواقع المحيط به، وهي عقبة تمنع من تحقيق الأهداف المطلوبة". أما المشكلات الأكاديمية فأنها تعرف بأنها الصعوبات والمشكلات التي يواجهها أعضاء الهيئة التدريسية، والتي تؤدي إلى إعاقتهم لعملهم، وتؤدى إلى خفض مستوى أدائهم الأكاديمي، وتتمثل في عدم الانتظام في حضور المحاضرات، وعدم تحديد توصيف دقيق للمقررات الدراسية، وصعوبة وضع الامتحانات النظرية والعملية، وأساليب وطرق التدريس غير الملائمة، وعدم الاكتراث للواجبات أو المتطلبات الأكاديمية من بحوث وتقارير [9] .

لقد أجريت العديد من الدراسات التي استهدفت استقصاء المشكلات التي تواجه أعضاء هيئات التدريس في الجامعات،

وبخاصة المشكلات الأكاديمية، حيث توصل الباحث إلى مجموعة من الدراسات والتي سيتم ترتيبها بناء على حداثتها، من الأقدم وانتهاء بالدراسات الأكثر حداثة.

فقد أجرى الخليلي [10] دراسة بعنوان "مشكلات التدريس الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك"، هدفت إلى تحديد أبرز المشكلات التدريسية التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك من وجهة نظر الهيئة التدريسية، والبالغ عدد أفراد العينة فيها (52) عضواً أشارت النتائج إلى أن المشكلات التي تواجه المدرس الجامعي، هي: لغة التدريس، وانخفاض نسبة المدرسين إلى الطلبة، وتقويم الطلبة وما يترتب عليه، من ضغوط الطلبة والمجتمع على العلامات، وزيادة العبء التدريسي، والاعتماد على المحاضرين غير المتفرغين، وضيق الوقت للقيام بالبحث العلمي.

كما أجرى بيتي وهاتشر [11] دراسة هدفت إلى التعرف على مجالات الرضا وعدم الرضا عن عمل أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات التقنية، وكليات المجتمع والكليات الجامعية في ولاية تنسي الأمريكية، وقد تكونت عينة الدراسة (813) عضو هيئة تدريس وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود عدم رضا عام عن الرواتب، والظروف المناسبة للعمل، وسياسة العمل المتبعة تجاه الموظفين، وكانت الكليات التقنية من أكثر الكليات في عدم الرضا، تليها الكليات الجامعية، أما مجالات عدم الرضا التي يعاني منها أعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى الراتب فتتضمن زيادة عدد المحاضرات، وساعات العمل الطويلة، وصعوبة التسهيلات المتعلقة في البحث العلمي، وحضور المؤتمرات، وضخامة العبء الدراسي.

في حين أجرى محافظة والمقدادي [12] دراسة بعنوان "المشكلات الأكاديمية التي يواجهها أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك، وهدفت الدراسة إلى معرفة أهم المشكلات الأكاديمية التي يواجهها أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعة، وأثر متغيرات: الجنس، الرتبة العلمية، الخبرة، والكلية في درجة الشعور بهذه المشكلات، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (302) عضوا، وتوصلت الدراسة إلى نتائج، منها: ما يتعلق بالطلبة على الترتيب: اعتماد الطلبة بشكل أساسي على ما يلقيه عضو هيئة التدريس، واهتمام الطلبة بالعلامة أكثر من اهتمامهم بالمادة العلمية، وعدم رغبة الكثير من الطلبة في كتابة الأبحاث والتقارير المتعلقة بمادة المساق، ورغبة الكثير من الطلبة في التلقين كطريقة تدريس، وشعور الطلبة بعدم جدوى التعليم الجامعي، نتيجة تفشي البطالة بين الخريجين، ودراسة بعض الطلبة تخصصات لا يرغبون فيها، وغياب بعض الطلبة المتكرر عن المحاضرات، وضعف تقدير الطلبة لأعضاء هيئة التدريس، وسلوك بعض الطلبة غير السوي داخل المحاضرة، وتفشي ظاهرة الغش في الامتحانات.

وأجرى المجيدل [13] دراسة بعنوان "المشكلات الأكاديمية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق"، والتي هدفت إلى تحديد المشكلات الأكاديمية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في جامعة دمشق ودرجتها والبحث في سبل معالجتها، وبلغ عدد أفراد العينة (400) عضوا، وتوصلت الدراسة إلى نتائج، منها وجود المشكلات الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بالطالب الجامعي، مثل: تأثر أداء عضو هيئة التدريس بشكل سلبي نتيجة زيادة أعداد طلابه، وكثرة الاعباء التدريسية لعضو هيئة التدريس، وعدم توفر قواعد البيانات العالمية والاجنبية، وعدم توفر القاعات المناسبة، بالإضافة إلى تهميش عضو هيئة التدريس ودوره الفاعل في تنمية الجامعة .

كما أجرت فلمبان [14] دراسة بعنوان "معوقات تطوير الأداء للتدريس وطرق تحسين الكفاية الإنتاجية للمعلم الجامعي، واستهدفت الدراسة تحديد أنواع المعوقات التي تؤثر على أداء عضو هيئة التدريس، وتقديم الحلول الملائمة لها، إذ حددت الباحثة مجموعة من المعوقات، مثل: معوقات أكاديمية كضعف مستوى المدرس علميًّا وعمليًّا، وقصوره في المعرفة والعلم باللغة الأجنبية، وضعف لغته

الأصلية، وعدم تفرغه، ومن المعوقات التبعية الفكرية لمدرسة معينة، وعقم المعلم الجامعي في أعداد البحوث، وزيادة العبء التدريسي لكثرة المناهج والساعات، وغياب عامل المحاسبة للمدرس الأقل أداءً.

وقام الحلو [15] بدراسة هدفت إلى تعرف مستوى الشعور بالمشكلات الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية، إضافة إلى تحديد أثر متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية على هذه المشكلات، ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (144) عضواً، وهي عينة تعادل ما نسبته (45%) من مجتمع الدراسة، وقد بينت نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات حدة كانت في مجالي المشكلات المتعلقة بالطلبة، والمشكلات المتعلقة في البحث العلمي وعلى التوالي، في حين كانت أقلها حدة في مجال المشكلات المتعلقة بنظام الترقية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مجال المشكلات المتعلقة بنظام الترقية ولصالح الذكور، وبين أصحاب الرتب الأكاديمية المختلفة وفي كل المجالات فيما عدا مجال المشكلات المتعلقة في البحث العلمي، ولصالح أصحاب الرتبة الأكاديمية الأعلى، وسنوات الخبرة في مجال المشكلات المتعلقة بنظام الترقي، ولصالح أصحاب الخبرة لأكثر من عشر سنوات، ونوع الكلية في مجالات المشكلات المتعلقة بعضو هيئة التدريس، وبإدارة الجامعة، وبالبحث العلمي ولصالح الكليات الإنسانية، وقد تضمنت الدراسة عددا من الاستنتاجات والتوصيات أهمها: القيام بدراسة تحليلية لمقارنة المشكلات الأكاديمية بين الجامعات الفلسطينية، وتدريب وتعيين الأعضاء من هيئة التدريس ممن يحملون الدرجات الأعلى للاستفادة من خبراتهم في حل المشكلات الأكاديمية التي تعترض الجامعة.

كما قام شطناوي [16] بدراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات الإدارية والأكاديمية التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع المتوسطة والجامعة الحكومية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية وعلاقتها ببعض المتغيرات (كالجنس، نوع الكادر الوظيفي، نوع الكلية، المؤهل العلمي)، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لجميع المتغيرات، وقد أوصت الدراسة بضرورة توحيد الكادر الوظيفي الذي يعمل في ظله الهيئة التدريسية، وضرورة التقيد بأعداد الطلاب المقبولين سنويا كل بداية عام وفي جميع التخصصات، بالإضافة إلى ضرورة مشاركو أعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرارات الخاصة في الشؤون الاكاديمية، ومراعاة الكلية والجامعة للأعراف الجامعية في تعيين العمداء ورؤساء الأقسام.

وأجرى العمايرة [17] دراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات الأكاديمية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإسراء، ومعرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مدى شهورهم بالمشكلات الأكاديمية تعود للمتغيرات التالية: الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي، نوع الكلية والتخصص ولتحقيق ذلك تم استخدام استبانة تتألف من (53) فقره موزعة على ثلاثة مجالات: مشكلات تتعلق بالبحث العلمي، ومشكلات تتعلق بأعضاء هيئة التدريس، ومشكلات تتعلق بالطلبة، أظهرت نتائج الدراسة: وجود مجموعة مشكلات أكاديمية حادة تواجه أعضاء هيئة التدريس في مجالات الدراسة الثلاثة، وكانت أكثر المشكلات حدة في مجال الطلبة، وقد أظهرت نتائج اختبار(ت) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى شعور أعضاء هيئة التدريس بهذه المشكلات، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى= (0,05) في مدى شعور أعضاء هيئة التدريس بالمشكلات الأكاديمية التي تواجههم تعزى للمتغيرات: الخبرة التدريسية، المؤهل العلمي ونوع الكلية. كما اظهرت نتائج الدراسة انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى=(0,05) في مدى شعور أعضاء هيئة التدريس بالمشكلات الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس باستثناء ما يتعلق بالمشكلات المتعلقة بالبحث العلمي، ولصالح الإناث. وأخيرا بينت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α=(0,05) في مدى شعور أعضاء هيئة التدريس بالمشكلات

الأكاديمية تعزى لمتغير التخصص باستثناء تخصصي الآداب والعلوم والتكنولوجيا، حيث كانت الفروق في المتوسطات دالة إحصائيا.

كما أجري كل من توماس وميشيل [18] دراسة تم فيها دراسة تأثير متغيرات الدرجة العلمية والمنصب ومدة الخبرة على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو المشكلات التي تعترضهم في مجال البحث العلمي والتدريس وقد تم اختيار (233) أستاذا جامعيا من (6) كليات في جامعة ولاية جامعة ستيت (State University) وقد اظهرت النتائج أن مدة الخبرة في التدريس كان لها أثر دال إحصائيا على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي، كما أن المكافآت التي يتلقاها أعضاء هيئة التدريس تؤثر ايجابيا على الأداء التدريسي لهم، لكن المنصب كان غير مؤثر في الاتجاهات نحو البحث العلمي ونحو التدريس، كما تبين أن أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة التي تتراوح بين (20) إلى (60) عام كانت اتجاهاتهم نحو البحث العلمي أدنى من اقرأنهم ذوي الخبرة الأقل، كما كان أعضاء هيئة التدريس الذين يشغلون وظيفة أستاذ كانت لديهم اعتقادات أقوى بأن التعزيز المادي لأعضاء هيئة التدريس يؤثر في الأداء التدريسي لهم.

بينما ركزت دراسة ميخائيل [19] على تقصي المشكلات التي يواجهها أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات التربوية في سوريا من خلال عملهم وتقديرهم للحجم الحقيقي لها مجتمعة ومنفردة، وموزعة إلى مجالاتها الستة. وقد تطلبت الدراسة أعداد أداة خاصة لتغطية هذه المشكلات بعد ان تم تحديد المجالات الستة التي تقع ضمنها، والتي تتصل بالشروط المحيطة بعملية البحث، وأعضاء الهيئة التدريسية، والبحوث المنشورة لهم، كما تتصل بالمراجع العلمية، وادوات القياس، والإفادة من نتائج البحث، وجرى العمل على توفير مستلزمات صلاح الأداة والتأكد من خصائصها القياسية، وإخراجها بالصورة التي تؤهلها للاستخدام في هذه الدراسة وفي دراسات أخرى. وفي ضوء ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج تمثلت إحداها في وجود عدد كبير من المشكلات التي تجاوزت بمجموعها حدود المتوسط من حيث درجة شدتها، ويرى الباحث ان من المناسب التعامل مع هذه المشكلات بوصفها تعبيرا عن أزمة كبرى واحدة، ويقترح وضع سلم أولويات يكون أساسا في التصدي لهذه الأزمة باستمرار وإخضاعها لدراسات متلاحقة.

وأجرى بدر خان [20] دراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية وأثرها على أدائهم الوظيفي، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية: ما المشكلات التي تواجه عضو هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، وهل تختلف هذه المشكلات باختلاف الكلية، أو الرتبة، أو سنوات الخبرة. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية ولكافة كليات الجامعة الاردنية للعام 2006/2005 والبالغ عددهم (1026) منهم (848) ذكوراً و(177) إناثاً، أما عينة الدراسة فكانت (105) أعضاء منهم (86) ذكراً و(19) أنثى وقد تم تحديد إفراد العينة العشوائية، ولجمع المعلومات من أعضاء هيئة التدريس، تم تصميم استبانة خاصة لهذا الغرض، وقد تم تحليل البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (t– test) وتحليل التباين الأحادي وكشفت النتائج عن وجود فروق في المشكلات تعزى لمتغير الكلية، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير الرتبة ومستوى الخبرة.

كما أجرى المخلافي [21] دراسة هدفت إلى معرفة المشكلات التي تؤثر على الاداء الوظيفي لعضو هيئة التدريس بجامعة تعز، وقد اظهرت نتائج الدراسة ان هناك فروق ذات دلالة إحصائية على متوسط درجة المشكلات التي تؤثر على الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس تعزى إلى (إنساني، علمي) وإلى الوظيفي (تدريسي – إداري) وإلى الدرجة العلمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد)، وإلى الجنسية (يمني، وغير يمني)، كما وبينت نتائج الدراسة أن جميع فقرات الأداة البالغ عددها (46) فقرة تجأوزت درجة حدتها

الوسط النظري، وهو ما يستدعي سرعة حل هذه المشكلات والصعوبات التي تعيق عمل عضو هيئة التدريس عن تحقيق مهامه الوظيفية في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع. كما اظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجة حدة المشكلات التي تؤثر على الأداء الوظيفي لعضو هيئة التدريس تعزى لمتغير التخصص (إنساني، علمي)، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجة حدة المشكلات التي تؤثر على الاداء الوظيفي لعضو هيئة التدريس تعزى لمتغير الوظيفة (تدريسي، إداري) ولصالح التدريسين، كما وجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنسية ولصالح عضو هيئة التدريس اليمني، وفروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الدرجة الوظيفية ولصالح الدرجة الأقل (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ)، وقد خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات بحيث أوصى الباحث قيادة جامعة تعز بسرعة حل المشكلات وإزالة الصعوبات التي تعيق عضو هيئة التدريس بالجامعة عن أداء مهامه الوظيفية، والحرص على توفر مستلزمات العمل الأكاديمي، وتوفير بيئة عمل دافعة ومحفزة للأبداع، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع.

ومن خلال استعراض نتائج الدراسات السابقة التي تناولت موضوع المشكلات الأكاديمية لدى أعضاء الهيئة التدريسية، يتضح أن بعض هذه الدراسات تناولت المشكلات من وجهة نظر الطلبة، كما أجريت في جامعات ربما يكون لها خصوصيتها، لذلك جاءت هذه الدراسة للبحث في المشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك، ومن وجهة نظرهم، ولعل منطقة تبوك تقع في منطقة جاذبة لكل أطياف المجتمع السعودي، بسبب وجود المدينة العسكرية فيها، ووجودها على الحدود الشمالية للمملكة مما يجعل لها خصوصية، وللجامعة أيضا خصوصيتها مما يجعل الوقوف على مشكلات أعضاء هيئة التدريس والتعرف إليها مبررا للعمل على حلها ومساعدة هؤلاء الأعضاء في التكيف الأكاديمي.

4. الطريقة والإجراءات

أ. منهج الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة في الوقت الحاضر وكما هي في الواقع، وهو المنهج المناسب والأفضل لمثل هذه الدراسات.

ب. عينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس من مختلف الرتب العلمية (أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد) من الذكور والإناث وعددهم (167) عضو هيئة تدريس المتواجدون في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك، وهؤلاء هم الذين شكلوا عينة الدراسة بعد استبعاد (45) عضوا لغايات إجراءات الثبات، مما يشير إلى أن عينة الدراسة تكونت من (122) عضو هيئة تدريس، منهم (88) عضوا من الذكور، و(34) عضوا من الإناث، وتكون متغير العمر، من خمس فئات، هي: أقل من (30) سنة، من (31) إلى (36) سنة، و(37) إلى (43) سنة، و(44) إلى (50) سنة، و(51) سنة فأكثر. أما متغير الرتبة العلمية، فقد تكون من ثلاث فئات، هي: أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد، وتكون متغير الخبرة من أربع فئات، هي: أقل من (5) سنوات، و(5) سنوات – (10) سنوات، و(11) سنة – (15) سنة، و(16) سنة فأكثر. ويبين الجدول (1) توزيع إفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول 1

توزيع أفراد ا عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	88	72.1
	انثى	34	27.9
الرتبة	أستاذ	12	9.8
	أستاذ مشارك	20	16.4
	أستاذ مساعد	90	73.8
العمر	أقل من 30	8	6.6
	31-36	25	20.5
	37-43	44	36.1
	44-50	26	21.3
	فأكثر 51	19	15.6
الخبرة	أقل من 5 سنوات	27	22.1
	5 – 10 سنوات، 11 –15 سنة	46	37.7
	11-15سنة	34	27.9
	16 سنة فأكثر	15	12.3
	المجموع	122	100.0

ب. أداة الدراسة

بغرض تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء أداة لقياس درجة المشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس، حيث قام بمراجعة الأدب النفسي والتربوي المتعلق بالمشكلات الأكاديمية وكذلك الدراسات السابقة التي بحثت في المشكلات الأكاديمية، حيث تكونت الأداة في صورتها الأولية من استبانة مؤلفة من (43) فقرة تمثل كل فقرة مشكلة تواجه أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تبوك، وقد تم استُخدم مقياس ثلاثي لتقدير وجود درجة المشكلة لدى أفراد عينة الدراسة بدرجات (أوافق ولها (ثلاثة درجات)، ومحايد ولها (درجتان)، ولا أوافق ولها (درجة واحدة) ، ولجميع الفقرات.

ج. صدق الأداة

قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في جامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الطائف، وجامعة تبوك، وجامعة مؤتة، وجامعة اليرموك، وذلك من أجل التحقق من الصدق الظاهري للمقياس، ومدى تمثيل بنود المقياس للمشكلات المراد قياسها، ومدى مناسبتها لأعضاء الهيئة

التدريسية، وقد تم الأخذ بآراء المحكمين في تعديل العديد من فقرات المقياس، الذي كان عدد فقراته (43) فقرة بحيث تم حذف (11) فقرة بناء على آراء ومقترحات المحكمين بحيث أصبح المقياس يتكون من (32) فقرة.

د. ثبات الأداة

للتأكد من ثبات الأداة، تم حساب الاتساق الداخلي على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة عددها (45) عضو هيئة تدريس حسب معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغت نسبة الثبات (0.88) واعتبرت هذه النسب مناسبة لغايات هذه الدراسة، وبذلك أصبحت أداة الدراسة جاهزة لعملية التطبيق.

هـ. إجراءات الدراسة

جاءت إجراءات الدراسة على النحو الآتي:

1- بناء أداة الدراسة والتأكد من دلالات صدقها وثباتها بالطريقة العلمية.

2- تحديد أفراد الدراسة، بحيث تم أخذ جميع أفراد الدراسة البالغ عددهم (167) عضوا، تم استبعاد (45) عضوا لغايات التأكد من ثبات الأداة، وأصبح العدد النهائي (122) عضوا.

3- تطبيق الأداة على جميع أفراد الدراسة من قبل الباحث، علما بأن جميع نسخ الأداة جاءت مكتملة.

4- إجراء المعالجة الإحصائية المناسبة، واستخراج النتائج وعرضها ومناقشتها.

5. النتائج

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما درجة الموافقة على المشكلات الأكاديمية الأكثر انتشارا التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك من وجهة نظرهم ؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة تبوك، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول 2

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات الأكاديمية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة تبوك مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	11	تعقيد إجراءات الجامعة لعملية الترقية من رتبة علمية إلى أخرى.	2.83	.42
2	10	وضع الجامعة العراقيل أمام اجراءات منح العلأوات المستحقة لعضو هيئة التدريس.	2.81	.50
3	12	عدم تلبية الجامعة لحاجات أعضاء الهيئة التدريسية المرتبطة بقيامهم بعملهم.	2.80	.49
4	9	عدم احتساب الجامعة نجاح عضو هيئة التدريس في مجالات التدريس وخدمة المجتمع المحلي لأغراض الترقية.	2.79	.45
5	13	عدم مساعدة الجامعة أعضاء هيئة التدريس في نشر بحوثهم وانتاجهم العلمي.	2.67	.47
6	2	تكليف أعضاء هيئة التدريس بالأعمال الأدارية والارشاد الأكاديمي بالإضافة إلى عملية تدريسهم للطلاب .	2.64	.55
6	26	نقص المراجع العلمية ومصادر المعرفة المطلوبة للبحث العلمي.	2.64	.55
8	25	عدم توفر مراكز لتقديم الخدمات الإحصائية للأبحاث.	2.61	.54
9	18	كثرة الاعمال المكتبية والروتينية والتحضير للمواد لدى أعضاء هيئة التدريس .	2.57	.63
9	20	كثرة عدد المواد التي يدرسها عضو هيئة التدريس والتي تتطلب مجهود كبير.	2.57	.63
11	16	اصدار الجامعة قرارات ادارية واكاديمية متناقضة.	2.56	.66

تابع جدول (2)

11	17	اعتماد نظام المركزية في اتخاذ القرارات واصدارها.	2.56	.63
13	15	عدم موضوعية الجامعة في تقييم عضو هيئة التدريس.	2.53	.55
14	3	كثرة أعداد الطلبة في القاعة مما يشكل ضغط كبير على عضو هيئة التدريس.	2.52	.61
14	21	عدم تشجيع الجامعة أعضاء هيئة التدريس للاشتراك في الندوات والمؤتمرات.	2.52	.58
14	22	عدم استشارة عضو هيئة التدريس في كثير من الامور الاكاديمية.	2.52	.50
17	14	عدم اشراك عضو هيئة التدريس في صنع القرارات الصادرة عن الجامعة .	2.51	.65
18	1	عدم تطبيق معايير الترقية بالتساوي على جميع أعضاء الهيئة التدريسية .	2.50	.65
18	7	عدم كفاية محتويات المكتبة من الكتب والمراجع للاستفادة منها لأعداد الطلبة في الجامعة.	2.50	.59
18	8	عدم الاستقرار الوظيفي لعضو هيئة التدريس في الجامعة .	2.50	.72
21	27	صعوبة النشر في بعض المجلات العلمية المحكمة .	2.46	.56
22	6	سوء توزيع الجدول الدراسي لعضو هيئة التدريس بحيث يتم توزيع المحاضرات صباحا ومساء.	2.43	.62
22	19	نقص أعداد أعضاء الهيئة التدريسية مما يؤدي إلى وجود أعباء كثير عليهم.	2.43	.62
24	30	عدم توفر الوقت الكافي لاجراء الأبحاث العلمي .	2.40	.65
24	32	غياب الاسلوب الواضح لتوظيف نتائج البحوث العلمية.	2.40	.78
26	29	قلة الموارد المخصصة للبحث العلمي .	2.35	.62
27	23	التوزيع غير العادل للمساقات على أعضاء الهيئة التدريسية.	2.34	.64
28	24	عدم مناسبة بعض المواد التي يدرسها عضو هيئة التدريس	2.31	.63
29	28	قلة المجلات المتخصصة لنشر الأبحاث .	2.21	.59
30	31	عدم موضوعية بعض المحكمين الذين ترسل اليهم الأبحاث لتحكيمها .	2.19	.61
31	4	عدم مناسبة القاعات التدريسة لتدريس بعض المساقات	2.18	.63
32	5	عدم توفر المعامل الصناعية والمختبرات التربوية لتسهيل اعطاء المادة .	2.17	.75
		الدرجة الكلية	2.40	.21

يبين الجدول (2) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.17– 2.83)، حيث جاءت الفقرة رقم (11) والتي تنص على "تعقيد إجراءات الجامعة لعملية الترقية من رتبة علمية إلى اخرى" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.83)، تلاها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (10) ونصها "وضع الجامعة العراقيل امام اجراءات منح العلاوات المستحقة لعضو هيئة التدريس" بمتوسط حسابي بلغ (2.81)، تلاها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (12) ونصها "عدم تلبية الجامعة لحاجات أعضاء الهيئة التدريسية المرتبطة بقيامهم بعملهم" بمتوسط حسابي بلغ (2.80)، بينما جاءت الفقرة رقم (5) ونصها "عدم توفر المعامل الصناعية والمختبرات التربوية لتسهيل اعطاء المادة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.17). وبلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.40).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

"هل تختلف درجة الموافقة على المشكلات الأكاديمية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك من وجهة نظرهم، باختلاف متغير الجنس (ذكور ،إناث) ؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك حسب متغير الجنس، ويظهر هناك اختلافات ظاهرية في المتوسطين، حيث بلغ لدى الذكور (2,44)، ولدى الإناث (30.2)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول 3

نتائج اختبار "ت" لأثر الجنس على وجود المشكلات الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك

	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية	ذكر	88	2.44	.21	3.528	120	.001
	أنثى	34	2.30	.17			

يتبين من الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس، وجاءت الفروق لصالح الذكور، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.44) في حين بلغ المتوسط الحسابي للإناث (2.30). أي أن المشكلات السائدة لدى الذكور والتي احتلت المرتبة الأولى هي عدم تلبية الجامعة لحاجات أعضاء الهيئة التدريسية المرتبطة بقيامهم بعملهم بمتوسط حسابي (2.82.) ولدى الإناث احتلت المشكلة الأكاديمية تعقد إجراءات الجامعة لعملية الترقية من رتبة علمية إلى أخرى. على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.91).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل تختلف درجة الموافقة على المشكلات الأكاديمية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك باختلاف متغير الرتبة العلمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك حسب متغير مستوى الرتبة العلمية، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول 4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك حسب متغير مستوى الرتبة العلمية

الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أستاذ	12	2.28	.21
أستاذ مشارك	20	2.36	.17
أستاذ مساعد	90	2.43	.21
المجموع	122	2.40	.21

يبين الجدول (4) اختلافا ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات الأكاديمية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك من وجهة نظرهم، باختلاف متغير الرتبة العلمية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول 5

تحليل التباين الأحادي لأثر الرتبة العلمية على وجود المشكلات الأكاديمية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك من وجهة نظرهم

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	.282	2	.141	3.374	.038
داخل المجموعات	4.975	119	.042		
الكلي	5.257	121			

يتبين من الجدول (5) وجود اختلاف في المتوسطات الحسابية باختلاف الرتبة العلمية، ولبيان دلالة ذلك، تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول 6

المقارنات البعدية بطريقة شيفية لمستوى الرتبة العلمية

	المتوسط الحسابي	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد
أستاذ	2.28			
أستاذ مشارك	2.36	.09		
أستاذ مساعد	2.43	.15*	.06	

*دالة عند مستوى الدلالة (α = 0.05).

يتبين من الجدول (6) وجود اختلاف ظاهري في المتوسطات الحسابية بين رتبة أستاذ ورتبة أستاذ مساعد، وجاءت الفروق لصالح أستاذ مساعد حيث يواجه مشكلات أكثر في تعقيد إجراءات الجامعة لعملية الترقية من رتبة علمية إلى اخرى بمتوسط حسابي (2.86) ووضع الجامعة العراقيل امام اجراءات منح العلاوات المستحقة لعضو هيئة التدريس بمتوسط حسابي(2.83)، في حين يواجه الأستاذ المشارك مشكلات أقل في قلة المجلات المتخصصة لنشر الأبحاث بمتوسط حسابي (2.00)، وعدم مناسبة القاعات التدريسية لتدريس بعض المساقات بمتوسط حسابي (1.95) ويواجه الأستاذ أقل المشكلات في نقص اعدد أعضاء الهيئة التدريسية مما يؤدي إلى وجود أعباء كثير عليهم بمتوسط حسابي (1.83)، وعدم مناسبة القاعات التدريسية لتدريس بعض المساقات بمتوسط حسابي(1.58).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

"هل تختلف درجة الموافقة على المشكلات الأكاديمية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك باختلاف متغير العمر(أقل من 30، ومن 31–36، ومن 37–43، ومن38 – 50، و51 فأكثر)؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات الأكاديمية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك من وجهة نظرهم، حسب متغير العمر، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول 7

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات الأكاديمية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية و الآداب بجامعة تبوك من وجهة نظرهم حسب متغير العمر

الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 30	8	2.42	.21
31-36	25	2.37	.15
37-43	44	2.39	.23
44-50	26	2.49	.19
51 فأكثر	19	2.35	.22
المجموع	122	2.40	.21

يبين الجدول (7) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات الأكاديمية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك من وجهة نظرهم بسبب اختلاف متغير العمر، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي والجدول (8) يبين ذلك.

جدول 8

تحليل التباين الأحادي لأثر العمر على المشكلات الأكاديمية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك من وجهة نظرهم

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	.309	4	.077	1.827	.128
داخل المجموعات	4.948	117	.042		
الكلي	5.257	121			

يتبين من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى للعمر. حيث كانت اكثر المشكلات لديهم هي تعقد إجراءات الجامعة لعملية الترقية من رتبة علمية إلى أخرى بمتوسط حسابي (3.00)، ووضع الجامعة العراقيل امام اجراءات منح العلاوات المستحقة لعضو هيئة التدريس بمتوسط حسابي (3.00).

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: "هل تختلف درجة الموافقة على المشكلات الأكاديمية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك باختلاف متغير الخبرة (أقل من 5 سنوات، 5- 10 سنوات، 11- 15 سنة، 16 سنة فاكثر)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات الأكاديمية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك من وجهة نظرهم حسب متغير الخبرة العملية ، والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول 9

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات الأكاديمية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك من وجهة نظرهم حسب متغير الخبرة

الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	27	2.51	.16
5- أقل من 10	46	2.40	.22
11- 15	34	2.37	.21
16 فأكثر	15	2.30	.18
المجموع	122	2.40	.21

يبين الجدول (9) تبايناً اختلافا ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات الأكاديمية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك بسبب اختلاف متغير الخبرة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي والجدول (10) يبين ذلك.

جدول 10

تحليل التباين الأحادي لأثر الخبرة على المشكلات الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك .

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	.501	3	.167	4.140	.008
داخل المجموعات	4.757	118	.040		
الكلي	5.257	121			

يتبين من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى للخبرة، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (11).

جدول 11

المقارنات البعدية بطريقة شيفية لأثر الخبرة على وجود المشكلات الأكاديمية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك .

	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	أقل من 5-10	11-15	16 فأكثر
أقل من 5 سنوات	2.51				
5 – أقل من 10	2.40	.11			
11-15	2.37	.14*	.03		
16 فأكثر	2.30	.21*	.10	.07	

*دالة عند مستوى الدلالة (α = 0.05).

يتبين من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) في الخبرة (أقل من 5 سنوات) من جهة، وكل من الخبرة (11–15) و(16 فأكثر) من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح الخبرة (أقل من 5 سنوات). حيث كانت اكثر المشكلات في الخبرة (أقل من 5 سنوات) عدم تلبية الجامعة لحاجات أعضاء الهيئة التدريسية المرتبطة بقيامهم بعملهم بمتوسط حسابي (3,00)، وتعقيد إجراءات الجامعة لعملية الترقية من رتبة علمية إلى اخرى بمتوسط حسابي(2,89). بينما كانت أقل المشكلات عند الخبرة (11– 15) عدم موضوعية بعض المحكمين الذين ترسل اليهم الأبحاث لتحكيمها بمتوسط حسابي (2,15)، وكانت تتفق مع أعضاء هيئة التدريس الذين لديهم خبره (16 سنة فأكثر) حيث حصلت عدم موضوعية بعض المحكمين الذين ترسل اليهم الأبحاث لتحكيمها أقل المشكلات انتشار بمتوسط حسابي (1,93).

6. مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة للتعرف على المشكلات الأكاديمية التي تواجه أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تبوك وعلاقتها ببعض المتغيرات المتمثلة بالجنس، والرتبة الأكاديمية، والعمر، والخبرة العملية، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج وسيتم مناقشتها فيما يلي :

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة الموافقة على المشكلات الأكاديمية الأكثر انتشارا التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك من وجهة نظرهم ؟

أشارت النتائج إلى أن أكثر المشكلات التي يواجهها عضو هيئة التدريس في جامعة تبوك، من وجهة نظره، تتمثل في عدم موضوعية الجامعة في إجراءات الترقية من رتبة علمية إلى أخرى، وقيام الجامعة بوضع القيود أمام اجراءات حصول عضو هيئة التدريس على الترقية في الوقت المناسب، مما قد يشكل تحدي أمامه ويحبطه ويثبطه عن الاجتهاد في العمل، وتحتل مشكلة اجراءات الجامعة في منح العلاوات المرتبة الثانية وبمستوى عال، حيث تقوم الجامعة بوضع القيود أمام اجراءات منح العلاوات المقدمة لعضو هيئة التدريس، مما قد ينعكس سلبا على أدائه الأكاديمي وعلى الرضا المهني لديه في هذه الجامعة، ثم تأتي مشكلة عدم مراعاة الجامعة لحاجات أعضاء هيئة التدريس والعمل على تلبيتها، مما يعزز عملية البحث عن جامعة أخرى قد تسعى لتلبية ذلك، وتأتي مشكلة عدم تسهيل مهمة عضو هيئة التدريس بتوفير الوسائط التقنية والمختبرات العلمية لتسهيل إيصال المادة العلمية للطلبة الدراسين، ويمكن تفسير ذلك في صعوبة حصول أعضاء هيئة التدريس على الترقية من رتبة إلى أخرى، وذلك لكثرة المتطلبات في عملية الترقية وإجبار الجامعة أعضاء هيئة التدريس للنشر في مجلة متخصصة بحيث تكون معتمدة لديها والتي تتطلب حرفية عالية وشروط من أجل النشر فيها، أضف إلى ذلك قلة المجلات المتخصصة، التي يتم النشر فيها من قبل أعضاء هيئة التدريس والتي لا تعطيه مساحة واسعة لاختيار اكثر من مجلة لعملية النشر، كما ويمكن تفسير ذلك في تغيير أنظمة الجامعة واتخاذ قرارات جديدة في عملية الترقية تواكب التطور العربي والعالمية وهذا إنما يتيح للجامعة اتخاذ قرارات جديدة لتلبية عملية التطور والنمو للجامعة فنجدها تضيق على أعضاء هيئة التدريس، بالإضافة لسعي الجامعة للحصول على الاعتماد الأكاديمي، وهذا إنما يتطلب وجود شروط لعملية الترقية من رتبة إلى أخرى وفق معايير الموضوعة، من أجل الحصول على الاعتماد، وهذا قد يضع أعضاء هيئة التدريس تحت ضغط كبير، من أجل عملية الترقية، ويمكن تفسير "عدم توافر المعامل الصناعية والمختبرات التربوية لتسهيل اعطاء المادة" هو ان كثير من المواد التي تدرس في كلية التربية لا تحتاج إلى المعامل الصناعية والمختبرات إلا عدد قليل من المواد كمواد علم النفس والمناهج، وهذا يعطي مؤشرا غير مهم لأعضاء هيئة التدريس لوجود هذه المعامل، كما يمكن تفسير ذلك أيضا بعدم رغبة أعضاء هيئة التدريس في كلية

التربية في جامعة تبوك بوجود هذه المعامل والتي قد تزيد من الحمل التدريسي والعمل عليها ويزيد عدد ساعات التدريس عندهم، مما يشكل مزيد من المشكلات الحياتية والضغوطات عليهم، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من: الحلو [15]، والعمايرة [17]، وميخائيل [19]، والمخلافي [21].

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :

"هل تختلف درجة الموافقة على المشكلات الأكاديمية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك من وجهة نظرهم، باختلاف متغير الجنس (ذكور، إناث)؟"

وربما يمكن تفسير ذلك بوجود تنافس واضح وكبير لدى أعضاء هيئة التدريس من الذكور في الجامعة خصوصا ان عدد أعضاء هيئة التدريس في الجامعة من الذكور ودرجة تمثيلهم للعينة عالية اذا ما قورنت بالإناث، كما وتفسر بالتنافسية العالية بين الذكور للحصول على المناصب والتقدير بين الزملاء، كما ويمكن تفسير ذلك ان عملية كتابة البحوث ونشرها وعملية التدريس والارشاد وغيرها من المشكلات الأكاديمية تأخذ وقت طويلاً وعملاً شاقاً ومتعباً وهذا العمل اكثر ما يقوم بها الرجل مقارنة بالأنثى التي تسعى جاهده للتنسيق بين عملها وبيتها. ويرجح الباحث ان التوقعات المطلوبة من أعضاء هيئة التدريس الذكور عالية كونهم هم المسؤولون عن شطر البنات ولذلك فان العمل المستمر والمتطلبات الكثيرة تلعب دوراً كبيراً بوجود مشكلات كثيره لديهم مقارنة بأعضاء هيئة التدريس من الإناث. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الحلو [15] والتي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مجال المشكلات المتعلقة بنظام الترقية ولصالح الذكور، ودراسة العمايرة [17] وتتعارض هذه الدراسة مع دراسة شطناوي [16] والتي بينت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في المشكلات الأكاديمية التي تواجههم.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث :

هل تختلف درجة الموافقة على المشكلات الأكاديمية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك باختلاف متغير الرتبة العلمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد)؟

ويمكن تفسير هذه النتائج ان أعضاء هيئة التدريس من رتبة أستاذ مساعد لا يزالون في بداية عملهم الجامعي والذي يتطلب منهم العديد من المتطلبات الخاصة في مجال تخصصهم وفي مجال تعليم طلبتهم بالإضافة إلى جانب الارشاد الاكاديمي والسعي إلى اثبات الذات واثبات وجودهم في القسم والكلية وبذلك بتقديم الأبحاث من أجل عملية الترقية وهذا انما ادى إلى تعرضهم إلى العديد من المشاكل الأكاديمية، كما يمكن تفسير ذلك ان أعضاء هيئة التدريس من رتبة أستاذ مساعد لا يزالون يتمتعون بالنشاط – نظرا لقصر خبرتهم في التدريس الجامعي – في خوض العملية التعليمية والانخراط بالعمل الجامعي وهذا انما يؤدي إلى مواجهتهم العديد من المشكلات الاكاديمية، ويمكن تفسير وجود المشكلات الأكاديمية عند أعضاء هيئة التدريس من رتبة أستاذ هو حصولهم على أعلى ترقية علمية وبالتالي لا يوجب ما يستدعي البحث أو الحصول على الترقيات والعلاوات وبالتالي استقرارهم المهني والعلمي وهذا انما يبعدهم بشكل كبير عن كثير من المشكلات الأكاديمية، كما يمكن تفسير ذلك في ان كثير من أعضاء هيئة التدريس من رتبة أستاذ يتقلدون المنصب الإدارية من عمادة الكلية أو الوحدات كالتطوير، ووكالة الكلية، ووكالة الكلية للدراسات العليا وغيرها وبالتالي نجد عند الاغلبية عدم اكتراثهم لكثير من المشكلات التي تعترض أعضاء هيئة التدريس من الرتب الاخرى، وبذلك نجد أن هذه الدراسة تتفق مع دراسة توماس وميدشيل [18] ودراسة المخلافي [21] والتي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الدرجة الوظيفية ولصالح الدرجة الأقل (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك ، أستاذ)، وتتعارض مع دراسة بدرخان [20] والتي بينت عدم وجود فروق تعزى لمتغير الرتبة ومستوى الخبرة.

كما وتتعارض مع دراسة العمايرة [17] والتي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى= (0,05) في مدى شعور أعضاء هيئة التدريس بالمشكلات الأكاديمية التي تواجههم تعزى للمتغيرات: الخبرة التدريسية، المؤهل العلمي ونوع الكلية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع :

هل تختلف درجة الموافقة على المشكلات الأكاديمية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك باختلاف متغير العمر (أقل من 30، 31–36، ومن 37–43، ومن 38 – 50، و51 فأكثر) ؟"

ويمكن تفسير ذلك ان حصول العديد من أعضاء الهيئة التدريس على درجة الدكتورة في مرحلة عمرية متأخرة بينما البعض حصل عليها في مرحلة عمرية مبكرة وهذا إنما يجعل اغلبية أعضاء هيئة التدريس يعانوا من وجود المشكلات الأكاديمية امامهم وهذا إنما يجعلهم يعملون جاهدين للسعي من أجل الحصول على الترقيات والترفيعات وخوضهم المجال التعليمي بشكل اكبر، كما ويمكن تفسير ذلك في تأخر اغلبية أعضاء هيئة التدريس في الحصول على الرتب العلمية التي يسعوا من أجل ها ومن خلال ذلك نجد ان أعضاء هيئة التدريس على اختلاف اعمارهم يعانوا من وجود المشكلات الأكاديمية بطريقة أو بأخرى.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس :

هل تختلف درجة الموافقة على المشكلات الأكاديمية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك باختلاف متغير الخبرة (أقل من 5 سنوات، 5– 10 سنوات، 11–15 سنة، 16 سنة فاكثر)؟

ويمكن تفسير ذلك ان أعضاء هيئة التدريس من فئة الخبرة أقل من 5 سنوات لا يزالون في بداية مشوارهم الاكاديمي والتعليمي وتنقصهم الخبرة في التعامل مع كثير من معطيات التدريس والارشاد والترفيعات والترقيات ولذلك فهم يسعون جاهدين من أجل التطور في الجانب الاكاديمي والتدريسي وبحصولهم على الرتبة الأكاديمية وبذلك نجد ان اغلبيتهم يعاني من وجود عقبات كثيرة من المشكلات الأكاديمية حتى يتسنى لهم معرفتها والوقوف عليها وحلها اذا كان بالإمكان، ويمكن تفسير حصول فئتي الخبرة من 11 إلى 15 سنة و16 سنة واكثر على وجد مشكلات اكاديمية أقل مقارنة بفئة الخبرة 5 سنوات وأقل هو أن أغلبيتهم قد حصل على الترقية والعلاوات الكاملة وانشغالهم في تقلد المناصب الإدارية التي تبعدهم عن الجانب الاكاديمي والتدريسي والخوض في عملية التدريس والاعباء التدريسية وعملية الارشاد الاكاديمي ونشر الأبحاث وغيرها وهذا انما يقلل من فرصة تعرضهم للعديد من المشكلات الاكاديمية. وتتفق هذه الدراسة ودراسة توماس وميدشيل [18] ودراسة محافظة والمقدادي [12]، ودراسة الحلو [15]، وتتعارض الدراسة مع دراسة بدرخان [20] والتي بينت عدم وجود فروق تعزى لمتغير الرتبة ومستوى الخبرة، كما وتتعارض مع دراسة العمايرة [17] والتي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى= (0,05) في مدى شعور أعضاء هيئة التدريس بالمشكلات الأكاديمية التي تواجههم تعزى للمتغيرات: الخبرة التدريسية، المؤهل العلمي ونوع الكلية.

7. التوصيات

استنادا للنتائج التي توصل إليها الباحث ، فإنه يوصي بالآتي :

– ضرورة إجراء دراسات أخرى على عينات جديدة ومتغيرات أخرى.

– ضرورة إنشاء مراكز خاصة لمتابعة مشكلات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات.

– ضرورة إعادة النظر في أسس الترقية لتسهيل هذه العملية، وعدم الاعتماد فقط على الانتهاج البحثي في الترقية.

– ضرورة إشراك أعضاء هيئة التدريس في صنع القرارات واتخاذها، خاصة ما يتعلق بهم.

– ضرورة تهيئة البني التحتية بتوفير المرافق الخاصة بتسهيل العمل التدريسي من مختبرات.

المراجع

أ. المراجع العربية

[2] المصري، رفيق.(2007). تقييم الدور التنموي لوظائف جامعة الأقصى من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية. *مجلة جامعة الأقصى*11 (1) .

[5] ماثيو، بربارا، وموانجي، وآنا، وشليتي، رث (2000)، *الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي. ترجمة: حسين بعاره وماجد الخطايبة*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

[6] زحلوق، مها (2001) المتفوقون دراسياً في جامعة دمشق واقعهم – حاجاتهم – مشكلاتهم، *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية*1(17).

[7] بدران، شبل والدهشان، جمال (2001). *التجديد في التعليم الجامعي* . دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع : القاهرة – مصر.

[8] الشرمان، منيرة (2010) تصورات طلبة الدراسات العليا في كليتي التربية في جامعتي مؤتة واليرموك للمشكلات التي تواجههم، *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، 4(26).

[9] العقيلي، عبد المحسن سالم وهاشم أبو السيد، (2009) *المشكلات الأكاديمية لدى طلاب الكليات الإنسانية بجامعة الملك سعود في ضوء بعض المتغيرات*، جامعة الملك سعود.

[10] الخليلي، خليل (1991)، مشكلات التدريس الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك. *دراسات تربوية*، 6 (35) ، 277 – 295.

[12] محافظة، سامح، والمقدادي، محمود (1998)، المشكلات الأكاديمية التي يواجهها أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*. (33) 5 – 47.

[13] المجيدل، عبد الله (1999م)، المشكلات الأكاديمية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق. *مجلة جامعة دمشق*، 5 (3) 43 – 95.

[14] فلمبان، آمال (2002)، معوقات تطوير الأداء للتدريس وطرق تحسين الكفاية الإنتاجية للمعلم الجامعي. دراسة مقدمة إلى ندوة تطوير المعلم الجامعي خلال الفترة 23 – 1420/7/25هـ الموافق 1 – 2/نوفمبر 1999م. الرياض: مركز *البحوث جامعة الملك سعود* 255 – 284.

[15] الحلو، غسان (2003).المشكلات الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية في نابلس/فلسطين. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية*، 17.(2) .

[16] شطناوي، نواف (2004). المشكلات الإدارية والأكاديمية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع الحكومية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية /الأردن، كلية التربية، *المجلة العلمية*، 20 (1).

[17] العمايرة، محمد (2005) المشكلات الأكاديمية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في جامعة الاسراء الخاصة: دراسة ميدانية في جامعة الاسراء الخاصة في الأردن، *مجلة اتحاد الجامعات العربية* (29)، 169– 187 .

[19] ميخائيل، مطانيوس. (2006). مشكلات البحث التربوي كما يراها أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات التربوية في سورية. كلية التربية، *جامعة دمشق*،4 (1).

[20] بدرخان، سوسن (2008). المشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الاردنية وأثرها على أدائهم الوظيفي. *مجلة جرش للبحوث والدراسات*، 10(2) .

[21] المخلافي، سلطان. (2008). المشكلات التي تؤثر على الاداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تعز. كلية التربية، *المجلة العلمية*، 24(1) .

ب .المراجع الأجنبية

[1] Ahsan, B, (2009)A Study of Job Stress on Job Satisfaction Among University staff in Malaysia :Empirical Study. *European Journal of Sciences*, 8, 1,121-131.

[3] Jasper, M. (2006). *Professional development, reflection, and decision making*. Oxford: Blackwell publishing.

[4] Chalmers, D. & Fuller, R. (1996). Teaching for learning at university. Theory and practice. London: Kogan page limited. institutes, community colleges and universities," *Journal of Studies in Technical Caucus*,13(4), 361-367.

[11] Petty, G., & Hatcher, L., (1991) "Job satisfaction of faculty from technical institutes, community colleges and universities," *Journal of Studies in Technical Caucus*,13(4), 361-367.

[18] Tomas, T & Mitchell, C. (2006) Effects of Rank, Tenure, Length of Service and Institution on Faculty Attitudes Toward Research and Teaching: the Case of Regional State Universities. *Journal of Education for Business*. ‹(2)79 103-110.

ACADEMIC PROBLEMS FACING FACULTY MEMBERS IN TABUK UNIVERSITY AND ITS RELATIONSHIP WITH SOME VARIABLES

Awad Alhuwaity
Assist. Prof. of Teaching Methods & Curricula, Faculty of Education
Tabuk University, Saudi Arabia

Abstract

The purpose of this study was investigating the Academic Problems among Faculty Members in Tabuk University according to some Variables such as gender, academic rank, experience and age. To achieve this aim the survey approach was adopted through a behavior checklist administrated on the sample of the study consisting (122) faculty members in the Arts college and education college at Tabuk University in the academic year 2011/2012. The checklist was developed by the researcher with total of (32) items, and then reliability and validity were calculated. The findings of the study showed that the means ranged from (2.17 - 2.83) as item (11) provided that (the complexity of the university procedures in promoting faculty members from one rank to another) in the first rank while, item (5) provided that (the lack of industrial labs and educational labs to facilitate teaching courses) came in the last rank. With regard to gender, there were significant statistical differences at the level of (α =0.05) attributed to gender effect in the favor of males. With regard to the academic rank there were significant statistical differences at the level of (α =0.05) attributed to rank effect. Meanwhile, there were no there were significant statistical differences at the level of (α =0.05) attributed to age variable. Moreover, there were significant statistical differences at the level of (α =0.05) attributed to experience effect.

Key Words: Academic Problems, Faculty Members, Tabuk University



مستوى أهمية واستخدام أولياء أمور الطلبة ذوي اضطراب التوحد لاستراتيجيات تعديل السلوك

أحمد موسى الدوايدة

أستاذ التربية الخاصة المساعد

كلية التربية – جامعة الملك عبد العزيز

الملخص– *هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم مستوى أهمية واستخدام أولياء أمور الطلبة ذوي اضطراب التوحد لاستراتيجيات تعديل السلوك، وأثر متغيرات الجنس، ودرجة التوحد للأبناء، والمستوى التعليمي، والتدريب على هذا المستوى، وقد تكونت عينة الدراسة من (70) ولي أمر (30 أب، و40 أم)، ممن لديهم طلبة ذوي اضطراب التوحد، والملتحقين في مركز الأمير ناصر بن عبد العزيز للتوحد في مدينة الرياض، والجمعية السعودية للتوحد في مدينة جدة، ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية تم إعداد استبانة "مستوى أهمية واستخدام أولياء أمور الطلبة ذوي اضطراب التوحد لاستراتيجيات تعديل السلوك والتي تضمنت – بصورتها النهائية – (27) فقرة، وقد أظهرت النتائج أن آباء وأمهات الطلاب ذوي اضطراب التوحد قد أعطوا أهمية لجميع فقرات الأداة، فقد بلغ المتوسط الحسابي لأهمية استراتيجيات تعديل السلوك بشكل عام (2.49) وهي درجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجات الكلية لأهمية واستخدام استراتيجيات تعديل السلوك تُعزى للجنس، أو درجة التوحد للأبناء، أو المستوى التعليمي أو التدريب .*

الكلمات المفتاحية: التوحد، استراتيجيات تعديل السلوك، أولياء أمور الطلبة ذوي اضطراب التوحد.

1. المقدمة

تلعب الأسرة دوراً كبيراً وفعالاً في تنمية قدرات الطفل، وتطوير مهاراته واهتماماته، من خلال الرعاية المستمرة له خلال مراحل النمو التي يمر بها أثناء تواجده في الأسرة. كما يعتبر الآباء والأمهات الأساس في تعليم أطفالهم. ويؤثر وجود طفل يعاني من اضطراب التوحد داخل الأسرة على جوانب الحياة المختلفة النفسية والاجتماعية والاقتصادية، لما ينتج عنه من ضغوط وآثار سلبية على الأسرة بأكملها وليس على الطفل نفسه أو الوالدين [1].

وتعتبر العلاقة بين الوالدين والطفل أساس التطور الاجتماعي والتواصلي، وكذلك أمراً حاسماً في نمو الأطفال ذوي اضطراب التوحد. وفي عام (2000م) أوصى المجلس القومي للبحوث بتقديم الفرصة لأولياء الأمور في التعرف على كيفية تعليم أطفالهم مهارات جديدة [2].

وقد ظهر اهتمام كبير وواضح نحو تفعيل دور الأسرة والمشاركة الوالدية في برامج الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن بينها مشاركة آباء أطفال التوحد كعضو فعال في إعداد البرنامج التربوي الفردي. ويعتبر دور الأسرة أساسياً في تطبيق البرامج التربوية والعلاجية للطفل التوحدي، فالأسرة تقضي معظم الوقت مع الطفل وهي التي تراقب وتلاحظ وجود أي مشكلات سلوكية تحدث. وتقوم الأسرة بمساعدة المختصين والمعلمين على فهم جوانب الضعف والقوة لدى الطفل، والتي لا تظهر في الغالب إلا في البيت، لذا تأتي أهمية المشاركة الفاعلة للوالدين بدءاً من عملية التشخيص حتى إعداد البرامج التربوية وتنفيذها وتقييمها [3].

ويؤكد بيرسفورد [4] على فاعلية تدريب الوالدين على استراتيجيات إدارة السلوك في معالجة المشكلات السلوكية لأطفالهم الذين يعانون من إعاقات مختلفة.

وتركز الأدبيات النظرية على ضرورة العمل المشترك بين المؤسسات التعليمية وأفراد أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ليمثل إحدى الركائز الأساسية للتوجهات الحديثة الخاصة بتعليم وتأهيل الأطفال المعاقين [5].

فقد أشارت العديد من الدراسات أن أولياء الأمور يستطيعون بسهولة تعلم التقنيات اللازمة لاستخدامها مع أطفالهم [6,7]، كما وأشارت بعض الدراسات إلى فعالية تدريب أولياء الأمور في تعليم وتعزيز استخدام الكلام التلقائي والعفوي والسلوك الاجتماعي لأطفالهم [8].

2. مشكلة الدراسة وأسئلتها

من خلال إطلاع الباحث على معاناة أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد بما يتعلق بالعمل مع أطفالهم وكيفية ضبط سلوكاتهم من خلال برامج تعديل السلوك، ولأن استراتيجيات تعديل السلوك تعتبر من الأساليب الأكثر استخداماً من قبل أولياء الأمور، فقد ارتأى الباحث أن يدرس مستوى أهمية واستخدام أولياء أمور الطلبة ذوي اضطراب التوحد لاستراتيجيات تعديل السلوك، وبالتالي وضع برامج تدريبية في هذا المجال، ومن هنا فإن مشكلة الدراسة تتمثل في الإجابة على السؤال الرئيسي التالي " ما مستوى أهمية واستخدام أولياء أمور الطلبة ذوي اضطراب التوحد لاستراتيجيات تعديل السلوك؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الست التالية:

1- أي استراتيجيات تعديل السلوك أكثر أهمية بالنسبة لأولياء أمور الطلبة ذوي اضطراب التوحد؟

2- أي استراتيجيات تعديل السلوك أكثر استخداماً بالنسبة لأولياء أمور الطلبة ذوي اضطراب التوحد؟

3-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أولياء أمور الطلبة ذوي اضطراب التوحد في مستوى أهمية واستخدام استراتيجيات تعديل السلوك تعزى إلى متغير الجنس؟

4-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أولياء أمور الطلبة ذوي اضطراب التوحد في مستوى أهمية واستخدام استراتيجيات تعديل السلوك تعزى إلى درجة التوحد للأبناء؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أولياء أمور الطلبة ذوي اضطراب التوحد في مستوى أهمية واستخدام استراتيجيات تعديل السلوك تعزى إلى عامل المستوى التعليمي؟

6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أولياء أمور الطلبة ذوي اضطراب التوحد في مستوى أهمية واستخدام استراتيجيات تعديل السلوك تُعزى إلى عامل التدريب؟

أ. أهمية الدراسة وأهدافها

تأتي أهمية الدراسة الحالية من كونها تسعى إلى تقييم مستوى أهمية واستخدام أولياء أمور الطلبة ذوي اضطراب التوحد لاستراتيجيات تعديل السلوك، وأثر بعض المتغيرات على هذا المستوى. حيث من المتوقع أن توفر للباحثين والدارسين والمتخصصين معلومات حول مستوى الأهمية والاستخدام لاستراتيجيات تعديل السلوك من وجهة نظر أولياء الأمور، مما يساعد هؤلاء المختصين من عمل برامج تدريبية لأولياء الأمور على استراتيجيات تعديل السلوك مما يؤثر إيجاباً على فعالية البرامج التدريبية التي يتلقاها الأفراد ذوي اضطراب التوحد. كما تنبع أهمية الدراسة الحالية إلى حاجة أولياء أمور الطلبة ذوي اضطراب التوحد لبرامج تدريبية في استراتيجيات تعديل السلوك.

ب. محددات الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة كونها تقتصر على عينة مقصودة ومحددة من أولياء أمور الطلبة ذوي اضطراب التوحد الملتحقين في مركزين من مراكز التوحد في مدينتي الرياض وجدة، كما تتحدد أيضاً بأداة

الدراسة المستخدمة من حيث إجراءات تطويرها وخصائصها السيكومترية، وأسلوب جمع البيانات، والتحليل الإحصائي.

ج. مصطلحات الدراسة

الطلبة ذوي اضطراب التوحد: هم الطلبة الملتحقون في مركز الأمير ناصر بن عبد العزيز للتوحد في مدينة الرياض، والجمعية السعودية للتوحد في مدينة جدة، والذين تم تشخيصهم باضطراب التوحد بناءاً على الاختبارات المعمول بها في كلا المركزين.

استراتيجيات تعديل السلوك: الدرجة التي حصل عليه أولياء أمور الطلبة ذوي اضطراب التوحد على أداة "مستوى أهمية واستخدام أولياء أمور الطلبة ذوي اضطراب التوحد لاستراتيجيات تعديل السلوك" التي أعدها الباحث .

أولياء أمور الطلبة ذوي اضطراب التوحد: يُقصد بهم في هذه الدراسة أسر الطلبة من الآباء والأمهات والذين يعملون مع أبناهم الطلبة ذوي اضطراب التوحد والملتحقين في مركز الأمير ناصر بن عبد العزيز للتوحد في مدينة الرياض والجمعية السعودية للتوحد في مدينة جدة .

3. الإطار النظري والدراسات السابقة

يمثل التوحد تحدياً صعباً للاختصاصيين والمعلمين وأولياء الأمور الذين يتعاملون مع الاضطرابات النمائية والتوحد، وتتجلى الصعوبة في كيفية تعليم وتدريب هؤلاء الأفراد. وتشير النظرية السلوكية إلى أن السلوك مُتعلم وتتم المحافظة عليه بالنتائج السارة التي تتبعه، وبما أنه يمكن أن يُعرف اضطراب التوحد ويُشخص سلوكياً، فإن استراتيجيات العلاج باستخدام تعديل السلوك تُعد من الاستراتيجيات التي أثبتت فعاليتها في البرامج المقدمة للأفراد الذين يعانون من التوحد [9].

وبسبب طبيعة التوحد فإن الأطفال ذوي اضطراب التوحد يحتاجون لبيئة داعمة لتسهيل عملية تعليمهم، فهم يواجهون صعوبة في الاحتفاظ بمهارات التعلم ونقلها إلى بيئات أخرى مشابهة. لذلك فإن أفراد الأسرة لا سيما الوالدين يلعبون دوراً هاماً في توفير بيئة التعلم المناسبة والداعمة. لذلك يحتاج الوالدين إلى تعلم تقنيات واستراتيجيات تعليم المهارات التكيفية، وضبط السلوك لدى أطفالهم التوحديين. وهذه الاستراتيجيات تزيد من فرص تعليم الأطفال وتخفف من حده الضغوط النفسية التي قد تواجه الأسرة ككل [3].

أجرى كوجل وآخرون [6] دراسة هدفت إلى تقييم الآثار الجانبية لتدريب الوالدين على التفاعلات الأسرية. واشتملت عينة الدراسة على (17) طفلاً يعانون من اضطراب التوحد وأسرهم. وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين بشكل عشوائي على نموذجين مختلفين من تدريب الوالدين. وقد تم تصوير المجموعتين من أولياء الأمور بالفيديو في منازلهم قبل وبعد إتمامهم بنجاح احد برنامجي تدريب الوالدين. وقد استخدم النموذجين الاستراتيجيات العامة لتعديل السلوك. بحيث صُمم النموذج الأول لتنفيذه على شكل استجابات محورية تركز على مبادئ الدافعية والاستجابة للتلميحات المتعددة، في حين صُمم النموذج الثاني بحيث يتم تعليم هدف مستهدف واحد في وقت واحد. وتم تسجيل شريط فيديو للتفاعلات التي تمت اثناء وقت العشاء عبر أربعة مستويات من التفاعل (مستوى السعادة، والاهتمامات، والتوتر، وطريقة التواصل). وأظهرت نتائج الدراسة أن جميع درجات الوالدين قبل وبعد التدريب في نموذج التدريب على السلوك المستهدف كانت في نطاق محايد، في المقابل كانت النتائج بالنسبة لنموذج التدريب بالاستجابات المحورية مختلفة. حيث كانت القياسات قبل التدريب جميعها في نطاق محايد، بينما بعد التدريب كانت القياسات في نطاق إيجابي، مما يوحي بدرجة عالية نسبياً من السعادة والاهتمام، وانخفاض نسبياً درجة التوتر خلال التفاعلات، ونمط إيجابي في التواصل بين الآباء وأطفالهم.

وفي دراسة أجراها مارشنت وينغ [10] هدفت إلى معرفة اثر تدريب الوالدين على اكتساب وتطبيق مهارات الوالدية الإيجابية مع

أطفالهم. واشتملت عينة الدراسة على أربعة من الآباء وأربعة من الأطفال تراوحت أعمارهم ما بين (6–9) سنوات، أثنين منهم يتلقون خدمات في التربية الخاصة، وواحد مصنف على أنه مضطرب سلوكياً، والآخر لديه صعوبات تعلم. واشتمل التدريب على مساعدة الآباء في اكتساب وتطبيق الإرشادات والتعليمات المناسبة مثل" لو سمحت اعمل، واستراتيجيات مراقبة الذات، وتقديم الثناء الفعال، وتطبيق استراتيجيات التعليم الصحيح، وتعزيز سلوك الطفل. ولقد قدم الآباء التعليمات إلى أطفالهم في منازلهم يوميا. وقامت الدراسة بقياس تعلم الآباء للمهارات الوالدية وإجراءات تنظيم الذات، وتطبيق الآباء والمحافظة على المهارات الوالدية وآثار استخدام المهارات الوالدية على سلوك التعاون لأطفالهم. وأشارت النتائج إلى نجاح الآباء في تعلم واستخدام المهارات المستندة إلى استراتيجيات التعلم والتعزيز ومراقبة الذات، مما أدى ذلك إلى تحسن في سلوك التعاون للطفل.

كما وقام ويندو وريشارد وفوستانيس [11] دراسة هدفت إلى وضع تصورات الأطفال وأولياء أمورهم بعد تقديم تدخل دعم الأسرة لسلوكيات الطفل والصعوبات ذات الصلة. وشارك في الدراسة (100) من أولياء الأمور ومقدمي الرعاية و(22) طفلاً تراوحت أعمارهم ما بين (5–12) سنة خلال مقابلات منظمة تلت التدخل. وأشارت تصورات أولياء الأمور أنهم يطبقون في الغالب الاستراتيجيات السلوكية، في حين أن بعض أولياء الأمور والأطفال ينتجون حلولاً في مجالات أخرى من حياتهم. كما وأشارت الدراسة إلى أهمية دعم الأسرة في الوقاية، واعتبارها جزءاً لا يتجزأ من الخدمات المشتركة بين المؤسسات التي تقدم الخدمات للأطفال الذين يعانون من صعوبات انفعالية وسلوكية وعائلاتهم.

وفي دراسة قام بها الحياري [12] هدفت إلى فحص مستوى معرفة الآباء ومعلمي الأطفال الذين يعانون من التوحد باستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي. واشتملت عينة الدراسة على (38) من الآباء و(49) من معلمين الأطفال ذوي التوحد في مدينة تكساس وكاليفورنيا. وأظهرت النتائج أن الآباء والمعلمين قد استخدموا أكثر الاستراتيجيات أهمية بالنسبة لهم، حيث كانت استراتيجية النمذجة أكثر أهمية بالنسبة للآباء، وكان التعزيز الاجتماعي أكثر استخداماً بالنسبة لهم. وأظهرت الفروق بين الآباء من خلال متغيرات الدين، والجنس، والتدريب. كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الآباء وبين المعلمين تبعاً لمتغيرات الدراسة.

وأجرى الصمادي والعويدي [13] دراسة هدفت إلى التعرف على مدى معرفة أولياء الأمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لمهارات تعديل السلوك وحاجاتهم التدريبية لتلك المهارات. واشتملت عينة الدراسة على (151) ولي أمر للطلبة ذوي الإعاقة العقلية والإعاقة السمعية والإعاقة البصرية والتوحد وصعوبات التعلم والإعاقة الجسمية، والإعاقات المتعددة. وأظهرت النتائج أن درجة معرفة أولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لمهارات تعديل السلوك كانت في حدود المتوسط. كما أظهرت حاجة أولياء الأمور إلى بعض المهارات، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات التدريبية تُعزى لأثر متغير الجنس؛ ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة أولياء الأمور للمهارات تُعزى لأثر المستوى التعليمي لصالح الماجستير فأعلى؛ وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بمعرفة أولياء الأمور بمهارات تعديل السلوك وفقاً لمتغير نوع الإعاقة؛ وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بمعرفة أولياء الأمور بمهارات تعديل السلوك وفقاً لمتغير عمر الطفل.

4. الطريقة والإجراءات

أ. مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أولياء أمور الطلبة ذوي اضطراب التوحد الملتحقين أبنائهم بمركز الأمير ناصر بن عبد العزيز للتوحد في مدينة الرياض، والجمعية السعودية للتوحد في مدينة جدة، وعددهم حوالي (240) ولي أمر. أما أفراد الدراسة فقد

تكونوا من (70) ولي أمر (30 أب، و40 أم) تم اختيارهم بالطريقة القصدية من مجتمع الدراسة من الذين وافقوا على تعبئة الاستبانة ، ويوضح الجدول رقم (1) توزيع أفراد الدراسة وفقاً للجنس، والتدريب، ودرجة التوحد للأبناء، والمستوى التعليمي.

جدول 1

عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس والتدريب ودرجة التوحد والمستوى التعليمي

	الفئات	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	30	42.9
	أنثى	40	57.1
التدريب	نعم	15	21.4
	لا	55	78.6
درجة التوحد للأبناء	بسيطة	32	45.7
	متوسطة	38	54.3
المستوى التعليمي	دبلوم فأقل	35	50.0
	بكالوريوس فأعلى	35	50.0
	المجموع	70	100.0

ب. أداة الدراسة

قام الباحث ببناء استبانة مسحية مكونة من جزأين بهدف التعرف إلى مستوى أهمية واستخدام أولياء الأمور لاستراتيجيات تعديل السلوك، ويتضمن الجزء الأول معلومات ديموغرافية هي: الجنس، والمستوى التعليمي لأولياء الأمور، ودرجة التوحد للأبناء، والتدريب على استراتيجيات تعديل السلوك.

أما الجزء الثاني من الاستبانة فقد تضمن (27) فقرة مستخدماً سلم ليكرت، وقد قام الباحث بوضع خمسة خيارات للأهمية وخمسة خيارات للاستخدام تتراوح درجتها من (0–4) ، فتدل الدرجة (0) على أن الفقرة غير مهمة وغير مستخدمة، والدرجة (4) على أن الفقرة مهمة جداً ودائمة الاستخدام.

ج. صدق الأداة

وللتحقق من صدق أداة الدراسة، عُرضت الأداة على خمسة من المحكمين المختصين من أعضاء هيئة التدريس في التربية الخاصة في جامعة الملك عبد العزيز وجامعة عمان العربية، حيث طُلب من هؤلاء المحكمين إبداء الرأي في فقرات الاستبانة إما بالإضافة أو الحذف أو التعديل بحسب ما يرونه مناسباً ووفقاً لمجريات الدراسة حيث تم اعتماد الفقرات التي حصلت على الأقل نسبة (80 %) من قبل المحكمين.

د. ثبات الأداة

حسبت معاملات ثبات الاتساق الداخلي للأداة، وقد بلغ معامل الثبات للأهمية (0,88)، ومعامل الثبات للاستخدام (0,90) وكلاهما يشيران إلى درجة ثبات مقبولة لأغراض هذه الدراسة ، انظر جدول رقم (2) .

جدول 2

معاملات الثبات (كرومباخ الفا) لأداة أهمية واستخدام استراتيجيات تعديل السلوك

المجالات	الاتساق الداخلي
مقياس الأهمية	0.88
مقياس الاستخدام	0.90

5. نتائج الدراسة

لأغراض تحديد درجات الأهمية والاستخدام تراوح سلم الإجابة بين (0–4) درجات، فتشير الدرجة (0) إلى درجة أهمية / استخدام متدنية، وتشير الدرجة (4) إلى درجة أهمية/ استخدام مرتفعة. ولأغراض تحديد المستويات تم اعتماد المعيار التالي: المتوسطات ما بين واحد واثنان هي درجة أهمية/استخدام متدنية، والمتوسطات ما بين اثنين وثلاثة هي درجة أهمية / استخدام متوسطة، والمتوسطات ما بين ثلاثة وأربعة هي درجة أهمية/ استخدام مرتفعة.

وفيما يلي الإجابة عن أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: أي استراتيجيات تعديل السلوك أكثر أهمية بالنسبة لأولياء أمور الطلبة ذوي اضطراب التوحد؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات تعديل السلوك، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول 3

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهمية استراتيجيات تعديل السلوك بالنسبة لآباء الطلبة التوحديين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	.4	المعززات الاجتماعية	3.49	1.10
2	.12	النمذجة	3.36	1.12
3	.7	التلقين	2.97	1.38
4	.6	التعزيز السلبي	2.94	1.27
5	.1	التعزيز الإيجابي	2.91	1.06
5	.19	العقاب	2.91	1.16
7	.20	جدول التعزيز النسبة الثابتة	2.89	1.31
8	.14	التعزيز التفاضلي للسلوك النقيض	2.84	1.26
9	.11	التسلسل	2.83	1.13
10	.8	الإخفاء	2.81	1.35
11	.13	التعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى	2.80	1.34
12	.3	المعززات النشاطية	2.69	1.29
12	.9	التشكيل	2.69	1.31
14	.15	التعزيز التفاضلي للنقصان التدريجي	2.63	1.30
15	.21	جدول التعزيز النسبة المتغيرة	2.60	1.38
16	.2	المعززات المادية	2.54	1.39
16	.16	تكلفة الاستجابة	2.54	1.35
16	.18	التصحيح الزائد للوضع	2.54	1.43
19	.22	جدول التعزيز الفترة الزمنية الثابتة	2.46	1.45
20	.10	الإطفاء	2.26	1.29
21	.23	جدول التعزيز الفترة الزمنية المتغيرة	1.90	1.46
22	.5	التعزيز الرمزي	1.83	1.34
23	.25	تسجيل تكرار حدوث السلوك	1.66	1.53
24	.24	القياس المستمر	1.57	1.22
24	.27	تسجيل الفواصل الزمنية	1.57	1.52
26	.26	تسجيل مدة حدوث السلوك	1.54	1.56
27	.17	الإقصاء	1.46	1.47
		الدرجة الكلية للأهمية	2.49	.67

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (1.46– 3.49)، حيث بلغ أعلى متوسط حسابي لأهمية استراتيجية المعززات الاجتماعية حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.49)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت أهمية استراتيجية الإقصاء بمتوسط حسابي (1.46) وبدرجة متدنية. وبلغ المتوسط الحسابي للأهمية ككل (2.49) وهي درجة متوسطة.

السؤال الثاني: أي استراتيجيات تعديل السلوك أكثر استخداماً بالنسبة لأولياء أمور الطلبة ذوي اضطراب التوحد؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات تعديل السلوك، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول 4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام استراتيجيات تعديل السلوك بالنسبة لآباء الطلبة التوحديين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	4.	المعززات الاجتماعية	3.81	.46
2	12.	النمذجة	2.99	1.21
3	19.	العقاب	2.83	1.23
4	7.	التلقين	2.71	1.28
5	6.	التعزيز السلبي	2.57	1.26
6	1.	التعزيز الإيجابي	2.53	1.11
7	11.	التسلسل	2.51	1.37
8	20.	جدول التعزيز النسبة الثابتة	2.43	1.66
9	3.	المعززات النشاطية	2.40	1.47
10	9.	التشكيل	2.27	1.43
10	13.	التعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى	2.27	1.41
12	8.	الإخفاء	2.23	1.47
13	14.	التعزيز التفاضلي للسلوك النقيض	2.20	1.47
13	21.	جدول التعزيز النسبة المتغيرة	2.20	1.50
15	15.	التعزيز التفاضلي للنقصان التدريجي	2.17	1.37
16	16.	تكلفة الاستجابة	2.16	1.45
17	10.	الإطفاء	2.11	.94
18	2.	المعززات المادية	2.10	1.42
19	18.	التصحيح الزائد للوضع	2.07	1.57
20	22.	جدول التعزيز الفترة الزمنية الثابتة	1.91	1.65
21	23.	جدول التعزيز الفترة الزمنية المتغيرة	1.47	1.48
22	24.	القياس المستمر	1.24	1.59
23	5.	التعزيز الرمزي	1.20	1.45
24	27.	تسجيل الفواصل الزمنية	1.14	1.60
25	26.	تسجيل مدة حدوث السلوك	1.11	1.57
26	25.	تسجيل تكرار حدوث السلوك	1.04	1.51
27	17.	الإقصاء	.66	1.06
		الدرجة الكلية للاستخدام	2.09	.75

يبين الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (0.66– 3.81)، حيث بلغ أعلى متوسط حسابي لاستخدام استراتيجية المعززات الاجتماعية حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.81)، وفي المرتبة الأخيرة جاء استخدام استراتيجية الإقصاء بمتوسط حسابي (0.66) بدرجة متدنية. وبلغ المتوسط الحسابي للاستخدام ككل (2.09) وهي درجة متوسطة.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أولياء أمور الطلبة ذوي اضطراب التوحد في مستوى أهمية واستخدام استراتيجيات تعديل السلوك تعزى إلى متغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهمية واستخدام استراتيجيات تعديل السلوك

حسب متغير الجنس، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول 5

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس على أهمية استراتيجيات تعديل السلوك

استراتيجيات تعديل السلوك	ذكر		انثى		قيمة ت	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
المعززات الغذائية	2.83	1.117	2.98	1.025	−.551	.584
المعززات المادية	2.37	1.426	2.68	1.366	−.917	.362
المعززات النشاطية	2.90	1.029	2.53	1.450	1.206	.232
المعززات الاجتماعية	3.40	1.248	3.55	.986	−.562	.576
المعززات الرمزية	1.67	1.348	1.95	1.339	−.874	.385
التعزيز السلبي	2.50	1.456	3.27	1.012	−2.627	.011
التلقين	2.53	1.456	3.30	1.244	−2.371	.021
الإخفاء	2.67	1.422	2.93	1.309	−.788	.434
التشكيل	2.40	1.354	2.90	1.257	−1.593	.116
الإطفاء	2.27	1.311	2.25	1.296	.053	.958
التسلسل	2.67	1.124	2.95	1.131	−1.040	.302
النمذجة	3.13	1.137	3.53	1.086	−1.464	.148
التعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى	2.83	1.367	2.77	1.330	.179	.858
التعزيز التفاضلي للسلوك النقيض	2.67	1.398	2.98	1.143	−1.015	.314
التعزيز التفاضلي للنقصان التدريجي	2.47	1.252	2.75	1.335	−.902	.370
تكلفة الاستجابة	2.70	1.317	2.42	1.375	.843	.402
الإقصاء	1.30	1.489	1.58	1.466	−.772	.443
التصحيح الزائد للوضع	2.60	1.453	2.50	1.432	.287	.775
العقاب	2.57	1.251	3.18	1.035	−2.225	.029
جدول التعزيز النسبة الثابتة	2.80	1.349	2.95	1.300	−.470	.640
جدول التعزيز النسبة المتغيرة	2.57	1.406	2.62	1.372	−.174	.862
جدول التعزيز الفترة الزمنية الثابتة	2.73	1.311	2.25	1.532	1.388	.170
جدول التعزيز الفترة الزمنية المتغيرة	2.10	1.447	1.75	1.463	.995	.323
القياس المستمر	1.00	.000	2.00	1.485	−3.682	.000
تسجيل تكرار حدوث السلوك	1.57	1.736	1.73	1.377	−.426	.672
تسجيل مدة حدوث السلوك	1.27	1.596	s1.75	1.515	−1.291	.201
تسجيل الفواصل الزمنية	1.27	1.596	1.80	1.436	−1.466	.147
الدرجة الكلية للأهمية	2.36	.720	2.59	.618	−1.401	.166

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لأهمية استراتيجيات تعديل السلوك تُعزى لمتغير الجنس، فقد بلغت قيمة ت (−1.401)، وبلغ المتوسط الحسابي للذكور (2.36)، وللإناث (2.59). كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في متوسطات أهمية بعض استراتيجيات تعديل السلوك التالية بين الذكور والإناث: استراتيجية التعزيز السلبي، فقد بلغت قيمة ت(−2.627) لصالح الإناث، واستراتيجية التلقين، فقد بلغت قيمة ت (−2.371) لصالح الإناث،

واستراتيجية العقاب، فقد بلغت قيمة ت (−2.225) لصالح الإناث، واستراتيجية القياس المستمر، فقد بلغت قيمة ت (−3.682) لصالح الإناث. أما بالنسبة لباقي الاستراتيجيات فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق في متوسطات أهميتها بين الذكور والإناث والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول 6

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس على استخدام استراتيجيات تعديل السلوك

استراتيجيات تعديل السلوك	ذكر		أنثى		قيمة ت	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
المعززات الغذائية	2.43	1.331	2.60	.928	−.617	.539
المعززات المادية	2.00	1.682	2.17	1.196	−.509	.612
المعززات النشاطية	2.60	1.499	2.25	1.446	.987	.327
المعززات الاجتماعية	3.73	.450	3.88	.463	−1.282	.204
المعززات الرمزية	1.30	1.535	1.12	1.399	.497	.621
التعزيز السلبي	2.47	1.479	2.65	1.075	−.601	.550
التلقين	2.57	1.165	2.82	1.357	−.837	.406
الإخفاء	2.37	1.474	2.12	1.471	.680	.499
التشكيل	2.23	1.431	2.30	1.454	−.191	.849
الإطفاء	2.00	.871	2.20	.992	−.879	.383
التسلسل	2.53	1.224	2.50	1.485	.100	.921
النمذجة	3.03	1.245	2.95	1.197	.283	.778
التعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى	2.37	1.450	2.20	1.400	.486	.629
التعزيز التفاضلي للسلوك النقيض	2.27	1.552	2.15	1.424	.326	.745
التعزيز التفاضلي للنقصان التدريجي	2.40	1.354	2.00	1.377	1.211	.230
تكلفة الاستجابة	2.60	1.163	1.83	1.567	2.278	.026
الإقصاء	.70	1.149	.63	1.005	.291	.772
التصحيح الزائد للوضع	2.40	1.673	1.83	1.466	1.528	.131
العقاب	2.50	1.333	3.08	1.095	−1.980	.052
جدول التعزيز النسبة الثابتة	2.50	1.526	2.37	1.779	.309	.758
جدول التعزيز النسبة المتغيرة	2.17	1.440	2.23	1.561	−.160	.873
جدول التعزيز الفترة الزمنية الثابتة	2.40	1.522	1.55	1.663	2.193	.032
جدول التعزيز الفترة الزمنية المتغيرة	1.70	1.512	1.30	1.454	1.120	.267
القياس المستمر	1.33	1.647	1.18	1.567	.409	.684
تسجيل تكرار حدوث السلوك	1.07	1.574	1.03	1.476	.114	.910
تسجيل مدة حدوث السلوك	1.13	1.502	1.10	1.630	.088	.931
تسجيل الفواصل الزمنية	1.23	1.675	1.08	1.559	.407	.685
الدرجة الكلية للاستخدام	2.15	.712	2.04	.783	.597	.553

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لاستخدام استراتيجيات تعديل السلوك تُعزى لمتغير الجنس، فقد بلغت قيمة ت (597.)، وبلغ المتوسط الحسابي للذكور (2.15)، وللإناث (2.04). كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استخدام بعض استراتيجيات تعديل السلوك التالية بين الذكور والإناث: استراتيجية تكلفة الاستجابة، فقد بلغت قيمة ت (2.278) لصالح الذكور، واستراتيجية جدول التعزيز الفترة الزمنية الثابتة، فقد بلغت قيمة ت (2.19) لصالح الذكور. أما بالنسبة لباقي الاستراتيجيات فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق في متوسطات استخدامها بين الذكور والإناث.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أولياء أمور الطلبة ذوي اضطراب التوحد في مستوى أهمية واستخدام استراتيجيات تعديل السلوك تعزى إلى درجة التوحد للأبناء؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهمية واستخدام استراتيجيات تعديل السلوك حسب متغير درجة التوحد، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار"ت"، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول 7

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر درجة التوحد على أهمية استراتيجيات تعديل السلوك

استراتيجيات تعديل السلوك	بسيطة		متوسطة		قيمة ت	الدلالة الاحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
المعززات الغذائية	2.91	1.228	2.92	.912	-.058	.954
المعززات المادية	2.75	1.191	2.37	1.532	1.147	.256
المعززات النشاطية	2.75	1.191	2.63	1.384	.380	.705
المعززات الاجتماعية	3.66	1.004	3.34	1.169	1.194	.237
المعززات الرمزية	1.63	1.289	2.00	1.375	-1.169	.246
التعزيز السلبي	2.66	1.450	3.18	1.062	-1.755	.084
التلقين	2.47	1.436	3.39	1.198	-2.942	.004
الإخفاء	2.72	1.486	2.89	1.247	-.539	.592
التشكيل	2.84	1.298	2.55	1.329	.923	.359
الإطفاء	1.94	1.294	2.53	1.246	-1.935	.057
التسلسل	2.94	1.268	2.74	1.005	.738	.463
النمذجة	3.47	1.016	3.26	1.201	.765	.447
التعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى	2.97	1.425	2.66	1.258	.969	.336
التعزيز التفاضلي للسلوك النقيض	2.91	1.254	2.79	1.277	.384	.702
التعزيز التفاضلي للنقصان التدريجي	2.69	1.306	2.58	1.308	.346	.730
تكلفة الاستجابة	2.38	1.362	2.68	1.338	-.955	.343
الإقصاء	1.00	1.107	1.84	1.636	-2.472	.016
التصحيح الزائد للوضع	2.44	1.523	2.63	1.364	-.562	.576
العقاب	2.66	1.285	3.13	1.018	-1.726	.089
جدول التعزيز النسبة الثابتة	2.53	1.459	3.18	1.111	-2.124	.037
جدول التعزيز النسبة المتغيرة	2.28	1.301	2.87	1.398	-1.806	.075
جدول التعزيز الفترة الزمنية الثابتة	2.41	1.411	2.50	1.502	-.267	.790
جدول التعزيز الفترة الزمنية المتغيرة	2.31	1.281	1.55	1.519	2.237	.029

تابع جدول 7

القياس المستمر	1.47	1.016	1.66	1.381	-.642	.523
تسجيل تكرار حدوث السلوك	1.50	1.685	1.79	1.398	-.786	.435
تسجيل مدة حدوث السلوك	1.59	1.604	1.50	1.538	.249	.804
تسجيل الفواصل الزمنية	1.59	1.478	1.55	1.572	.112	.911
الدرجة الكلية للأهمية	2.42	.799	2.55	.539	-.760	.450

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) في الدرجة الكلية لأهمية استراتيجيات تعديل السلوك تُعزي لأثر درجة التوحد، فقد بلغت قيمة ت (-.760)، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجة التوحد البسيطة (2.42)، ودرجة التوحد المتوسطة (2.55). كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) في متوسطات أهمية بعض استراتيجيات تعديل السلوك التالية تُعزى لأثر درجة التوحد: استراتيجية التلقين، فقد بلغت قيمة ت (-2.942) لصالح درجة التوحد المتوسطة، واستراتيجية الإقصاء، فقد بلغت قيمة ت (-2.472) لصالح درجة التوحد المتوسطة، واستراتيجية جدول التعزيز النسبة الثابتة، فقد بلغت قيمة ت (-2.124) لصالح درجة التوحد المتوسطة. أما بالنسبة لباقي الاستراتيجيات فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق في متوسطات أهميتها بين الدرجة البسيطة والمتوسطة والجدول أدناه بوضح ذلك.

جدول 8

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر درجة التوحد للأبناء على استخدام استراتيجيات تعديل السلوك

استراتيجيات تعديل السلوك	بسيطة		متوسطة		قيمة ت	الدلالة الاحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
المعززات الغذائية	2.63	1.185	2.45	1.058	.663	.510
المعززات المادية	2.41	1.434	1.84	1.366	1.683	.097
المعززات النشاطية	2.81	1.306	2.05	1.524	2.217	.030
المعززات الاجتماعية	3.75	.440	3.87	.475	-1.075	.286
المعززات الرمزية	1.28	1.464	1.13	1.455	.427	.670
التعزيز السلبي	2.53	1.459	2.61	1.079	-.244	.808
التلقين	2.59	1.292	2.82	1.270	-.723	.472
الإخفاء	2.44	1.435	2.05	1.488	1.096	.277
التشكيل	2.44	1.413	2.13	1.455	.888	.378
الإطفاء	1.84	.920	2.34	.909	-2.273	.026
التسلسل	2.78	1.184	2.29	1.487	1.510	.136
النمذجة	3.16	1.051	2.84	1.326	1.084	.282
التعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى	2.75	1.344	1.87	1.359	2.717	.008
التعزيز التفاضلي للسلوك النقيض	2.53	1.414	1.92	1.477	1.755	.084
التعزيز التفاضلي للنقصان التدريجي	2.56	1.268	1.84	1.386	2.252	.028
تكلفة الاستجابة	2.34	1.382	2.00	1.507	.987	.327
الإقصاء	.41	.712	.87	1.256	-1.846	.069
التصحيح الزائد للوضع	2.34	1.578	1.84	1.551	1.337	.186
العقاب	2.56	1.216	3.05	1.207	-1.686	.096

تابع جدول 8

جدول التعزيز النسبة الثابتة	2.16	1.588	2.66	1.713	-1.262	.211
جدول التعزيز النسبة المتغيرة	1.87	1.338	2.47	1.589	-1.686	.096
جدول التعزيز الفترة الزمنية الثابتة	2.00	1.459	1.84	1.809	.397	.693
جدول التعزيز الفترة الزمنية المتغيرة	2.06	1.390	.97	1.385	3.271	.002
القياس المستمر	1.72	1.631	.84	1.462	2.371	.021
تسجيل تكرار حدوث السلوك	1.34	1.599	.79	1.398	1.548	.126
تسجيل مدة حدوث السلوك	1.56	1.605	.74	1.446	2.263	.027
تسجيل الفواصل الزمنية	1.66	1.638	.71	1.450	2.561	.013
الدرجة الكلية للاستخدام	2.24	.779	1.96	.709	1.600	.114

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في الدرجة الكلية لاستخدام استراتيجيات تعديل السلوك تُعزي لأثر درجة التوحد للأبناء، فقد بلغت قيمة ت (1.600)، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجة التوحد البسيطة (2.24)، ودرجة التوحد المتوسطة (1.96). كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) في متوسطات استخدام بعض استراتيجيات تعديل السلوك التالية تُعزى لأثر درجة التوحد: استراتيجية المعززات النشاطية، فقد بلغت قيمة ت (2.217) لصالح درجة التوحد البسيطة، واستراتيجية التعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى، فقد بلغت قيمة ت (2.717) لصالح درجة التوحد البسيطة، واستراتيجية التعزيز التفاضلي للنقصان التدريجي، فقد بلغت قيمة ت (2.252) لصالح درجة التوحد البسيطة، واستراتيجية القياس المستمر، فقد بلغت قيمة ت (2.371) لصالح درجة التوحد البسيطة، واستراتيجية تسجيل الفواصل الزمنية، فقد بلغت قيمة ت (2.561) لصالح درجة التوحد البسيطة، واستراتيجية الإطفاء، فقد بلغت قيمة ت (-2.273) لصالح درجة التوحد المتوسطة. أما بالنسبة لباقي الاستراتيجيات فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق في متوسطات استخدامها بين الدرجة البسيطة والمتوسطة.

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أولياء أمور الطلبة ذوي اضطراب التوحد في مستوى أهمية واستخدام استراتيجيات تعديل السلوك تعزى إلى عامل المستوى التعليمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهمية واستخدام استراتيجيات تعديل السلوك حسب عامل المستوى التعليمي، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول 9

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر المستوى التعليمي على أهمية استراتيجيات تعديل السلوك

استراتيجيات تعديل السلوك	دبلوم فأقل		بكالوريوس فأعلى		قيمة ت	الدلالة الاحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
المعززات الغذائية	2.66	1.305	3.17	.664	-2.078	.041
المعززات المادية	2.51	1.442	2.57	1.357	-.171	.865
المعززات النشاطية	2.80	1.183	2.57	1.399	.738	.463
المعززات الاجتماعية	3.63	1.031	3.34	1.162	1.088	.280
المعززات الرمزية	1.89	1.430	1.77	1.262	.354	.724
التعزيز السلبي	2.49	1.245	3.40	1.143	-3.200	.002

تابع جدول 9

التلقين	2.91	1.380	3.03	1.403	-.344	.732
الإخفاء	2.74	1.559	2.89	1.132	-.439	.662
التشكيل	2.80	1.302	2.57	1.335	.725	.471
الإطفاء	1.94	1.349	2.57	1.170	-2.082	.041
التسلسل	2.86	1.115	2.80	1.158	.210	.834
النمذجة	3.31	1.022	3.40	1.218	-.319	.751
التعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى	2.77	1.437	2.83	1.248	-.178	.860
التعزيز التفاضلي للسلوك النقيض	2.94	1.305	2.74	1.221	.662	.510
التعزيز التفاضلي للنقصان التدريجي	2.51	1.314	2.74	1.291	-.734	.466
تكلفة الاستجابة	2.49	1.314	2.60	1.397	-.352	.726
الإقصاء	1.14	1.417	1.77	1.477	-1.817	.074
التصحيح الزائد للوضع	2.49	1.541	2.60	1.333	-.332	.741
العقاب	2.97	1.150	2.86	1.192	.408	.684
جدول التعزيز النسبة الثابتة	2.91	1.337	2.86	1.309	.181	.857
جدول التعزيز النسبة المتغيرة	2.66	1.305	2.54	1.462	.345	.731
جدول التعزيز الفترة الزمنية الثابتة	2.77	1.239	2.14	1.593	1.843	.070
جدول التعزيز الفترة الزمنية المتغيرة	1.94	1.259	1.86	1.648	.245	.808
القياس المستمر	1.51	1.121	1.63	1.330	-.389	.699
تسجيل تكرار حدوث السلوك	1.40	1.649	1.91	1.380	-1.415	.162
تسجيل مدة حدوث السلوك	1.51	1.669	1.57	1.461	-.152	.879
تسجيل الفواصل الزمنية	1.51	1.560	1.63	1.497	-.313	.755
الدرجة الكلية للأهمية	2.45	.712	2.53	.628	-.528	.599

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في الدرجة الكلية لأهمية استراتيجيات تعديل السلوك تُعزى لأثر المستوى التعليمي لأولياء الأمور. فقد بلغت قيمة ت (-.528)، وبلغ المتوسط الحسابي لأولياء الأمور من حملة الدبلوم فأقل (2.45)، ولأولياء الأمور من حملة البكالوريوس فأعلى (2.53). كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في متوسطات أهمية بعض استراتيجيات تعديل السلوك التالية تُعزى لأثر المستوى التعليمي: استراتيجية المعززات الغذائية، فقد بلغت قيمة ت (2.078) لصالح أولياء الأمور من حملة البكالوريوس فأعلى، واستراتيجية التعزيز السلبي، فقد بلغت قيمة ت (-3.200) لصالح أولياء الأمور من حملة البكالوريوس فأعلى، واستراتيجية الإطفاء، فقد بلغت قيمة ت (-2.082) لصالح أولياء الأمور من حملة البكالوريوس فأعلى والجدول أدناه بوضح ذلك.

جدول 10

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر المستوى التعليمي على استخدام استراتيجيات تعديل السلوك

استراتيجيات تعديل السلوك	دبلوم فأقل		بكالوريوس فأعلى		قيمة ت	الدلالة الاحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
المعززات الغذائية	2.51	1.095	2.54	1.146	-.107	.915
المعززات المادية	2.34	1.608	1.86	1.167	1.447	.153
المعززات النشاطية	2.91	1.197	1.89	1.549	3.109	.003
المعززات الاجتماعية	3.71	.572	3.91	.284	-1.851	.068
المعززات الرمزية	1.57	1.632	.83	1.150	2.201	.031
التعزيز السلبي	2.54	1.336	2.60	1.193	-.189	.851
التلقين	3.06	1.136	2.37	1.330	2.319	.023
الإخفاء	2.60	1.557	1.86	1.287	2.176	.033
التشكيل	2.51	1.442	2.03	1.403	1.428	.158
الإطفاء	2.17	.822	2.06	1.056	.505	.615
التسلسل	2.94	1.136	2.09	1.463	2.738	.008
النمذجة	3.03	1.175	2.94	1.259	.294	.769
التعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى	2.51	1.422	2.03	1.382	1.449	.152
التعزيز التفاضلي للسلوك النقيض	2.60	1.459	1.80	1.389	2.349	.022
التعزيز التفاضلي للنقصان التدريجي	2.31	1.278	2.03	1.465	.869	.388
تكلفة الاستجابة	2.37	1.416	1.94	1.474	1.240	.219
الإقصاء	.66	1.083	.66	1.056	.000	1.000
التصحيح الزائد للوضع	2.20	1.694	1.94	1.454	.681	.498
العقاب	2.71	1.152	2.94	1.305	-.777	.440
جدول التعزيز النسبة الثابتة	2.54	1.633	2.31	1.711	.572	.569
جدول التعزيز النسبة المتغيرة	2.14	1.458	2.26	1.559	-.317	.752
جدول التعزيز الفترة الزمنية الثابتة	2.09	1.597	1.74	1.704	.869	.388
جدول التعزيز الفترة الزمنية المتغيرة	1.17	1.224	1.77	1.664	-1.718	.090
القياس المستمر	1.46	1.597	1.03	1.581	1.128	.263
تسجيل تكرار حدوث السلوك	1.20	1.511	.89	1.510	.870	.387
تسجيل مدة حدوث السلوك	1.43	1.632	.80	1.451	1.703	.093
تسجيل الفواصل الزمنية	1.46	1.597	.83	1.562	1.665	.101
الدرجة الكلية للاستخدام	2.25	.671	1.92	.798	1.856	.068

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha= 0.05$) في الدرجة الكلية لاستخدام استراتيجيات تعديل السلوك تُعزى لأثر المستوى التعليمي لأولياء الأمور، فقد بلغت قيمة ت (1.856)، وبلغ المتوسط الحسابي لأولياء الأمور من حملة الدبلوم فأقل (2.25)، ولأولياء الأمور من حملة البكالوريوس فأعلى (1.92). كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في متوسطات استخدام بعض استراتيجيات تعديل السلوك التالية تُعزى لأثر المستوى التعليمي: استراتيجية المعززات النشاطية، فقد بلغت قيمة ت (3.109) لصالح أولياء الأمور من حملة الدبلوم فأقل، واستراتيجية المعززات الرمزية، فقد

بلغت قيمة ت (2.201) لصالح أولياء الأمور من حملة الدبلوم فأقل، واستراتيجية التلقين، فقد بلغت قيمة ت (2.319) لصالح أولياء الأمور من حملة الدبلوم فأقل، واستراتيجية الإخفاء، فقد بلغت قيمة ت (2.176) لصالح أولياء الأمور من حملة الدبلوم فأقل، واستراتيجية التسلسل، فقد بلغت قيمة ت (2.738) لصالح أولياء الأمور من حملة الدبلوم فأقل، واستراتيجية التعزيز التفاضلي للسلوك النقيض، فقد بلغت قيمة ت (2.349) لصالح أولياء الأمور من حملة الدبلوم فأقل.

السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أولياء أمور الطلبة ذوي اضطراب التوحد في مستوى أهمية واستخدام استراتيجيات تعديل السلوك تعزى إلى عامل التدريب؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهمية واستخدام استراتيجيات تعديل السلوك حسب متغير التدريب، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول 11

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر التدريب على أهمية استراتيجيات تعديل السلوك

استراتيجيات تعديل السلوك	خضع للتدريب		لم يخضع التدريب		قيمة ت	الدلالة الاحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
المعززات الغذائية	2.93	1.163	2.91	1.041	.078	.938
المعززات المادية	2.53	1.407	2.55	1.399	-.030	.976
المعززات النشاطية	2.60	1.502	2.71	1.242	-.288	.774
المعززات الاجتماعية	3.73	.594	3.42	1.197	.983	.329
المعززات الرمزية	2.13	1.457	1.75	1.308	.993	.324
التعزيز السلبي	3.00	.926	2.93	1.359	.195	.846
التلقين	3.13	1.642	2.93	1.317	.509	.613
الإخفاء	3.47	.834	2.64	1.419	2.160	.034
التشكيل	3.07	1.438	2.58	1.272	1.273	.207
الإطفاء	1.67	1.291	2.42	1.257	-2.040	.045
التسلسل	2.53	1.356	2.91	1.059	-1.145	.256
النمذجة	3.27	1.534	3.38	.991	-.352	.726
التعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى	2.80	1.265	2.80	1.366	.000	1.000
التعزيز التفاضلي للسلوك النقيض	2.80	1.265	2.85	1.268	-.148	.883
التعزيز التفاضلي للنقصان التدريجي	2.53	1.125	2.65	1.350	-.318	.751
تكلفة الاستجابة	2.00	1.604	2.69	1.245	-1.787	.078
الإقصاء	1.47	1.552	1.45	1.463	.028	.978
التصحيح الزائد للوضع	3.07	.961	2.40	1.510	1.618	.110
العقاب	3.47	.834	2.76	1.201	2.126	.037
جدول التعزيز النسبة الثابتة	3.33	.900	2.76	1.387	1.502	.138
جدول التعزيز النسبة المتغيرة	2.73	1.100	2.56	1.450	.421	.675
جدول التعزيز الفترة الزمنية الثابتة	3.13	.990	2.27	1.509	2.084	.041
جدول التعزيز الفترة الزمنية المتغيرة	1.60	1.454	1.98	1.459	-.899	.372
القياس المستمر	1.67	1.345	1.55	1.199	.338	.736

تابع جدول 11

تسجيل تكرار حدوث السلوك	1.93	1.534	1.58	1.536	.786	.435
أتسجيل مدة حدوث السلوك	2.00	1.690	1.42	1.512	1.289	.202
تسجيل الفواصل الزمنية	1.93	1.534	1.47	1.514	1.042	.301
الدرجة الكلية للأهمية	2.61	.504	2.46	.706	.799	.427

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) في الدرجة الكلية لأهمية استراتيجيات تعديل السلوك بين أولياء الأمور تُعزى لأثر التدريب. فقد بلغت قيمة ت (.799)، وبلغ المتوسط الحسابي لأولياء الأمور الذين تلقوا تدريباً (2.61)، والمتوسط الحسابي لأولياء الأمور الذين لم يتلقوا تدريباً (2.46). كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) في متوسطات أهمية بعض استراتيجيات تعديل السلوك التالية تُعزى لأثر التدريب: استراتيجية الإخفاء، فقد بلغت قيمة ت (2.160) لصالح أولياء الأمور الذين تلقوا تدريباً، واستراتيجية العقاب، فقد بلغت قيمة ت (2.126) لصالح أولياء الأمور الذين تلقوا تدريباً، واستراتيجية جدول التعزيز الفترة الزمنية الثابتة (2.084) لصالح أولياء الأمور الذين تلقوا تدريباً، واستراتيجية الإطفاء، فقد بلغت قيمة ت (–2.040) لصالح أولياء الأمور الذين لم يتلقوا تدريباً والجدول أدناه بوضح ذلك.

جدول 12

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر التدريب على استخدام استراتيجيات تعديل السلوك

استراتيجيات تعديل السلوك	خضع للتدريب		لم يخضع للتدريب		قيمة ت	الدلالة الاحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
المعززات الغذائية	2.53	1.125	2.53	1.120	.019	.985
المعززات المادية	2.27	1.668	2.05	1.353	.512	.611
المعززات النشاطية	2.87	1.407	2.27	1.471	1.398	.167
المعززات الاجتماعية	3.93	.258	3.78	.498	1.134	.261
المعززات الرمزية	2.00	1.604	.98	1.340	2.500	.015
التعزيز السلبي	2.73	.884	2.53	1.345	.560	.578
التلقين	2.93	1.624	2.65	1.174	.748	.457
الإخفاء	3.07	1.163	2.00	1.466	2.600	.011
التشكيل	2.93	1.438	2.09	1.391	2.064	.043
الإطفاء	1.80	.676	2.20	.989	−1.472	.146
التسلسل	2.87	1.356	2.42	1.370	1.126	.264
النمذجة	3.33	1.397	2.89	1.149	1.261	.212
التعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى	2.73	1.387	2.15	1.407	1.439	.155
التعزيز التفاضلي للسلوك النقيض	2.73	1.387	2.05	1.471	1.603	.114
التعزيز التفاضلي للنقصان التدريجي	2.27	1.438	2.15	1.367	.301	.764
تكلفة الاستجابة	2.00	1.604	2.20	1.419	-.471	.639
الإقصاء	.93	1.486	.58	.917	1.139	.259
التصحيح الزائد للوضع	2.67	1.397	1.91	1.590	1.675	.098
العقاب	3.67	.488	2.60	1.271	3.174	.002
جدول التعزيز النسبة الثابتة	3.13	1.457	2.24	1.677	1.884	.064

تابع جدول 12

جدول التعزيز النسبة المتغيرة	2.20	1.424	2.20	1.532	.000	1.000
جدول التعزيز الفترة الزمنية الثابتة	2.47	1.598	1.76	1.644	1.477	.144
جدول التعزيز الفترة الزمنية المتغيرة	1.00	1.414	1.60	1.486	-1.400	.166
القياس المستمر	1.20	1.568	1.25	1.613	-.117	.907
تسجيل تكرار حدوث السلوك	1.33	1.589	.96	1.490	.840	.404
تسجيل مدة حدوث السلوك	1.40	1.765	1.04	1.515	.795	.429
تسجيل الفواصل الزمنية	1.33	1.589	1.09	1.613	.517	.606
الدرجة الكلية للاستخدام	2.38	.632	2.01	.764	1.746	.085

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05)في الدرجة الكلية لاستخدام استراتيجيات تعديل السلوك بين أولياء الأمور تُعزى لأثر التدريب. فقد بلغت قيمة ت (1.746)، وبلغ المتوسط الحسابي لأولياء الأمور الذين خضعوا للتدريب (2.38)، والمتوسط الحسابي لأولياء الأمور الذين لم يخضعوا للتدريب (2.01). كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) في متوسطات استخدام بعض استراتيجيات تعديل السلوك التالية تُعزى لأثر التدريب: استراتيجية المعززات الرمزية، فقد بلغت قيمة ت (2.500) لصالح أولياء الأمور الذين تلقوا تدريباً، واستراتيجية الإخفاء، فقد بلغت قيمة ت (2.600) لصالح أولياء الأمور الذين تلقوا تدريباً، واستراتيجية العقاب، فقد بلغت قيمة ت (3.174) لصالح أولياء الأمور الذين تلقوا تدريباً.

6. مناقشة النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم مستوى أهمية واستخدام أولياء أمور الطلبة ذوي اضطراب التوحد لاستراتيجيات تعديل السلوك، وأظهرت نتائج الدراسة أن متوسطات الأهمية تراوحت ما بين (1.46 – 3.49)، ومتوسطات الاستخدام تراوحت ما بين (0.66 – 3.81) وأن هناك تبايناً في الأهمية والاستخدام باختلاف نوع الاستراتيجية. وتشير هذه النتيجة إلى حاجة أولياء الأمور إلى تدريب على استراتيجيات تعديل السلوك. فقد أشارت نتائج الدراسة أن هناك بعض الاستراتيجيات هي الأكثر أهمية واستخداماً بالنسبة للآباء والأمهات في تعليم الأطفال ذوي اضطراب التوحد و قد جاءت في المرتبة الأولى استراتيجية المعززات الاجتماعية حيث بلغ المتوسط الحسابي لأهميتها (3.49)، والمتوسط الحسابي لاستخدامها (3.81)، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الحياري [12] التي أشارت إلى أن استراتيجية النمذجة هي الأكثر أهمية واستخداماً لدى أولياء الأمور ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة بعض استراتيجيات تعديل السلوك مثل جداول التعزيز، وتسجيل تكرار ومدة حدوث السلوك وغيرها التي تحتاج إلى تدريب وخبرة وممارسة مقارنةً مع الاستراتيجيات الأخرى، إضافة إلى أن معرفة أولياء الأمور ببعض الاستراتيجيات يمكن تفسيره بألفة أولياء الأمور لمثل هذه الاستراتيجيات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الصمادي والعويدي [13] التي أشارت أن معرفة أولياء الأمور كانت أقل في مهارات الإقصاء، والإطفاء، والتعاقد السلوكي.

أما بالنسبة لمتغير الجنس فقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لأهمية واستخدام استراتيجيات تعديل السلوك، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في معظم الاستراتيجيات من حيث الأهمية والاستخدام بين الآباء والأمهات، وهذا مؤشر على تقارب وجهات النظر بين الآباء والأمهات في أهمية واستخدام استراتيجيات تعديل السلوك في التعامل مع سلوك الأبناء. وتتفق هذه النتيجة مع كل من دراسة الصمادي والعويدي [13] ودراسة الحياري [12] التي أشارتا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معظم استراتيجيات

تعديل السلوك، كما أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أهمية بعض الاستراتيجيات مثل استراتيجية التعزيز السلبي، والتلقين، والعقاب، والقياس المستمر وكانت هذه الفروق لصالح الأمهات، وتتفق هذه النتائج مع دراسة الحياري [12] التي أشارت إلى أن بعض الاستراتيجيات كانت الفروق لصالح الأمهات، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات استخدام بعض الاستراتيجيات مثل استراتيجية تكلفة الاستجابة وجدول التعزيز الفترة الزمنية الثابتة وكانت الفروق لصالح الآباء.

أما فيما يتعلق في مستوى الأهمية والاستخدام تبعاً لمتغير درجة التوحد للأبناء، فقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لأهمية واستخدام استراتيجيات تعديل السلوك تُعزى لأثر درجة التوحد للأبناء. وقد يُعزى ذلك أن التوحد بغض النظر عن درجته يتطلب مشاركة الأسرة بمستوى لا يختلف من درجة إلى أخرى. كما وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أهمية بعض الاستراتيجيات مثل التلقين، والإقصاء، وجدول التعزيز النسبة الثابتة وجاءت الفروق لصالح درجة التوحد المتوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استخدام بعض الاستراتيجيات مثل المعززات النشاطية، والتعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى، والتعزيز التفاضلي للنقصان التدريجي، والقياس المستمر، وتسجيل الفواصل الزمنية، وجاءت الفروق لصالح درجة التوحد البسيطة، واستراتيجية الإطفاء وكانت لصالح درجة التوحد المتوسطة. وقد يُعزى هذا التباين إلى الطبيعة الفردية لكل طالب واختلاف مشكلاته السلوكية.

أما بالنسبة لمتغير المستوى التعليمي فقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدرجة الكلية لأهمية واستخدام استراتيجيات تعديل السلوك تُعزى لمستوى تعليم ولي الأمر، وهذه النتيجة لا تتفق مع دراسة الصمادي والعويدي [13] التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أولياء الأمور الأكثر تعلماً. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الحياري [12] التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أهمية واستخدام استراتيجيات تعديل السلوك تُعزى للمستوى التعليمي. وأشارت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أهمية بعض الاستراتيجيات مثل المعززات الغذائية، والتعزيز السلبي، والإطفاء وجاءت الفروق لصالح درجة البكالوريوس فأعلى، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام بعض الاستراتيجيات مثل المعززات النشاطية، والمعززات الرمزية، والتلقين، والإخفاء، والتسلسل، والتعزيز التفاضلي للسلوك النقيض، وجاءت الفروق لصالح درجة الدبلوم فأقل.

أما بالنسبة للمتغير الأخير المتعلق بالخضوع للتدريب، فقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لأهمية واستخدام استراتيجيات تعديل السلوك تُعزى لمتغير التدريب، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أهمية بعض الاستراتيجيات مثل الإخفاء، والعقاب، وجدول التعزيز الفترة الزمنية الثابتة، وجاءت الفروق لصالح أولياء الأمور الذين تلقوا تدريباً، وفي متوسطات استخدام بعض الاستراتيجيات مثل المعززات الرمزية، والإخفاء، والعقاب، وجاءت الفروق لصالح أولياء الأمور الذين تلقوا تدريباً، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من [10,11,6] التي أشارت إلى الآثار الإيجابية التي ظهرت على مهارات التفاعل بين الأسرة بعد التدريب، وهذه نتيجة منطقية، إذ أن أولياء الأمور الأكثر تدريباً يفترض أن يكونوا أكثر اطلاعاً على بعض الاستراتيجيات التي تحتاج إلى خبرة وتدريب في كيفية اكتسابها وتطبيقها مع أطفالهم .

وعلى الرغم من الاختلاف والاتفاق بين نتائج تلك الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة الحالية، إلا أنه من الصعب جداً تعميم هذه الاستنتاجات، لأنها في الأساس اعتمدت على الاستجابات الذاتية لأولياء أمور الطلبة ذوي اضطراب التوحد.

7. التوصيات

1. العمل على عقد دورات تدريبية لأولياء الأمور في أهمية استخدام استراتيجيات تعديل السلوك.
2. حث الباحثين على إجراء دراسات مماثلة بحيث تشمل عينة أكبر ومناطق مختلفة.
3. إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات الكمية والنوعية.
4. التحقق من فاعلية البرامج المقدمة للأطفال ذوي اضطراب التوحد، لاسيما البرامج التي تستند على استراتيجيات تعديل السلوك.

المراجع

أ. المراجع العربية

[1] البلشة أيمن (2006). تفعيل دور الآباء (الوالدين) في البرامج السلوكية والتربوية للأطفال التوحديين (من النظرية إلى التطبيق)، *المؤتمر العربي التاسع للاتحاد* ، القاهرة.

[3] الزريقات، إبراهيم (2010). *التوحد: الخصائص والعلاج*. (ط 2). عمان : دار وائل للطباعة والنشر.

[5] الوابلي ، عبد الله والشمري، طارش (1995). *العمل مع أولياء أمور الأطفال المعوقين*. مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة (مترجم).

[13] الصمادي والعويدي (2008). معرفة أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بمهارات تعديل السلوك وحاجاتهم التدريبية لتلك المهارات. *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، العدد (32) .

ب . المراجع الأجنبية

[2] Relate to autism, helping parents help children (2010). *Why add a parent – implemented component to autism treatment programs*. Available from www.autism-communit-y.com/wp.

[4] Beresford, B. (2009) The effectiveness of parent training interventions in improving problem behaviors among disabled children, Research Works, 2009-3, *Social Policy Research Unit*, University of York, York.

[6] Koegel, R. L., Bimbela, A. & Scheibman (1996). Collateral Effect of Parent Training on Family Interactions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(3), 347-359.

[7] Solomon, M., Ono,N., Timmer,S.,& Goodlin-Jones, B.(2008).The effectiveness of Parent-Child Intervention Therapy for Families of Children on the Autism Spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1767-1776.

[8] Jenkins, T., Schuchard, J. & Thompson, C. (2012).*Training Parents to Promote Communication and Social Behavior in Children with Autism: The Son-Rise Program. Department of Communication Sciences and Disorders*, Northwestern University.

[9] Catherine, M.; Gina, G., Stephen, & C. Luce. (1996). *Behavioral Intervention for Children with Autism, A Manual for Parents and Professionals*. Library of Congress Cataloging-in publication Data.

[10] Marchant,M.& Young,Y. (2001). The Effect of Parents Coach on Parents Acquisition and Implementation of Parenting Skills. *Education and Treatment of Children*, Vol.24, Issue 3.

[11] Window, S., Richards, M. & Vostanis,P.(2004).Parent's and Children's Perceptions of a Family Support Intervention for Child Behavioral Problems. *Journal of Social Work Practice*, Vol.18 No.1 .

[12] Al–Hiary, G.M. (2006).An investigation of parents and teachers of children with autism : Perceived levels of importance and use of applied behavioral analysis. *Doctoral dissertation* ,Texas Woman's University.

THE LEVEL OF IMPORTANCE AND USE OF PARENTS OF STUDENTS WITH AUTISM TO BEHAVIOR MODIFICATION STRATEGIES

Ahmad Mousa Al - Dawaideh
Assistant Prof. of Special Education
College of Education, King Abdulaziz University

Abstract

The current study aimed to evaluating the level of importance and use of parents of students with autism to Behavior Modification strategies. Furthermore, the study attempted to explore whether the level of importance and use differ according to their gender, degree of autism of the sons, academic level and training. The sample of this study comprised of (70) parents (30 father and 40 mother). In order to achieve the goals of this study the "Inventory of the importance and the use to Behavior Modification strategies" was constructed. The final version of it consisted of (27) items. The results showed that parents of students with autism considered all items of "Inventory of the importance to Behavior Modification strategies" are important , The mean was(2,49) . The results also indicate no significant differences in total degrees of importance and use of Behavior Modification strategies can be attributed to sex or degree of autism or academic level or training.

Keywords: Autism, Behavior Modification Strategies, Parents of Students with Autism.

مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام في مدينة جدة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد

يحيى فوزي موسى عبيدات
أستاذ مساعد – قسم التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة الملك عبد العزيز

الملخص – *هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام في مدينة جدة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، تكونت عينة الدراسة من (616) معلماً ومعلمة منهم (333) معلماً و(283) معلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي تكون من (30) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: المعرفة العامة (10) فقرات، والخصائص والتشخيص (10) فقرات، والتدخلات العلاجية (10) فقرات، استخرجت له دلالات صدق وثبات مقبولة لغايات قياس مستوى معرفة المعلمين باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى معرفة المعلمين بالاضطراب منخفضة على الدرجة الكلية والأبعاد الثلاثة للاختبار وكان ترتيبها على التوالي (الخصائص والتشخيص، والتدخلات العلاجية، والمعرفة العامة)، بينما لم تجد الدراسة فروقاً ذات دلالة في مستوى معرفة المعمليين تعود لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والمستوى الصفي، في حين أظهرت نتائج الدراسة فروقاً لصالح ذوي المعرفة المسبقة بالاضطراب على بعد الخصائص والتشخيص. كما بينت نتائج الدراسة أن مصادر معرفة المعلمين بالاضطراب مرتبة من الأعلى إلى الأدنى (البحث في الإنترنت، قراءة مطوية، قراءة الكتب، الدورات التدريبة، مشاهدة مادة مرئية _ فيديو أو برنامج تلفزيوني). وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً أن الدورات التدريبة أثرت بشكل أكبر من غيرها في مستوى معرفة المعلمين على الدرجة الكلية وبعدي الخصائص والتشخيص والتدخلات العلاجية، بينما كان هنالك تأثير لمصدري البحث في الإنترنت وقراءة الكتب على الدرجة الكلية وبعد الخصائص والتشخيص، بينما لم يلاحظ وجود تأثير لمصدري قراءة مطوية ومشاهدة مادة مرئية (فيديو أو برنامج تلفزيوني) في مستوى معرفة المعلمين بالاضطراب.*

الكلمات المفتاحية: *مستوى معرفة، معلمو التعليم العام، اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.*

1. المقدمة

يُعتبر اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد (Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) واحداً من بين أكثر اضطرابات الطفولة انتشاراً، إذا تشير التقديرات بشكل عام إلى أن نسبة انتشاره بين الأطفال ممن هم في عمر المدرسة تتراوح بين 4 –7% [1]. وتبعاً لمتغير الجنس فإن الاضطراب ينتشر بين الذكور بشكل أكبر مقارنة بالإناث وبنسبة 3 –1 [2]، كما يشير باركلي [3] إلى أنه يوجد طالبٌ على الأقل في كل صف من صفوف التربية العامة لديه اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد. وفي المملكة العربية السعودية قام كل من الحامد وطه وصبرا وبيلا [4] بدراسة مسحية في مدينة الدمام على عينة بلغت (1287) طالباً من الذكور حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن نسبة انتشار اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد هي (16.4%)، في حين أن نسبة انتشار ضعف الانتباه لوحده هي (3. 16%)، بينما بلغت نسبة انتشار النشاط الزائد والاندفاعية (12.4 %). ومن حيث التصنيف يقسم الاضطراب إلى ثلاثة أنواع هي: ضعف الانتباه، والنشاط الزائد والاندفاعية، وضعف الانتباه والنشاط الزائد [1].

ويذكر باركلي [3] أن اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد يظهر بشكل جلي خلال السنوات الأولى من الدراسة ، حيث يظهر

هؤلاء الأطفال العديد من المشكلات الأكاديمية والسلوكية، وذلك بسبب طبيعة متطلبات المرحلة والتي تتعارض مع خصائص الاضطراب من حيث القدرة على الجلوس لفترة معينة، وإتمام الواجبات، وتركيز الانتباه، واتباع التعليمات. ولذلك فإن معلم المرحلة الابتدائية يقوم بدور حيوي كملاحظ ومحوّل للطلبة الذين يظهرون سمات اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد إلى التشخيص؛ وذلك بسبب اطلاعهم على العديد من المواقف التي يتعرض لها الأطفال أثناء تواجدهم في داخل المدرسة، كما يكّلف المعلم في معظم الأحيان بتطبيق التدخلات التربوية والسلوكية مع هؤلاء الأطفال [2,5].

وبناء على ما سبق، هل يمتلك معلمو التعليم العام مستوىً معرفياً كافياً حول اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد ؟ لكي يتمكنوا من القيام بما هو مطلوب منهم على أكمل وجه فيما يتعلق بجانبي تحويل الطلبة للتشخيص وتقديم التدخل التربوي والسلوكي المناسبين، حيث يرى العديد من الباحثين أن تقديم هذه الخدمات بشكل مبكر يلعب دوراً بارزاً في تحسين الحياة الأكاديمية والاجتماعية للطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد [6].

2. مشكلة الدراسة

أ. مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في تقييم مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام في مدينة جدة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

وتحديداً سعت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام في مدينة جدة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد؟

2- هل يختلف مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام في مدينة جدة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد باختلاف الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والمستوى الصفي؟

3- ما هي مصادر معرفة مُعلمي التعليم العام في مدينة جدة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد ؟

4- هل يختلف مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام في مدينة جدة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد باختلاف مصدر المعرفة ؟

5- هل يختلف مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام في مدينة جدة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد تبعاً للمعرفة المسبقة أو عدم المعرفة بالاضطراب ؟

ب. أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في النقاط الآتية:

1- ندرة الدراسات المحلية والعربية التي أجريت حول مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام باضطراب ضعف الانتباه و النشاط الزائد. (حسب علم الباحث وبعد المسح الذي قام به للدراسات العربية تعتبر الدراسة الأولى التي يتم إجراؤها حول هذا الموضوع).

2- تتناول الدراسة الحالية معرفة المعلمين بمشكلة سلوكية تنتشر بنسبة 4 –7 % بين طلبة مدارس المرحلة الابتدائية.

3- تقدم الدراسة الحالية للمسؤولين في إدارة تربية وتعليم محافظة جدة معلومات مفيدة حول مستوى معرفة معلمي التعليم العام باضطراب ضعف الانتباه و النشاط ومن ثم العمل في ضوء نتائج الدراسة على إعداد وتنفيذ البرامج التدريبية اللازمة لرفع مستوى معرفة المعلمين بالاضطراب.

4- تسهم الدراسة الحالية في إيجاد اختبار لقياس مستوى معرفة المعلمين باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

جـ. أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1- تقييم مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام في مدينة جدة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

2- دراسة أثر كل من المتغيرات الآتية: الجنس، والمؤهل العلمي، والمستوى الصفي، وعدد سنوات الخبرة، والمعرفة المسبقة

بالاضطراب، في مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

3- التعرف على مصادر معرفة مُعلمي التعليم العام في مدينة جدة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

4- دراسة أثر مصادر المعرفة بالاضطراب في مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام في مدينة جدة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

د. محددات الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية بالآتي:

1- اقتصرت عينة الدراسة الحالية على معلمي التعليم العام(الذكور والإناث) من الصف الأول إلى الصف السادس الابتدائي، والمتواجدون في المدارس الابتدائية الحكومية في مدينة جدة في المملكة العربية السعودية.

2- استجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة المعدة لجمع البيانات.

3- استخدام أداة واحدة لجمع بيانات الدراسة.

4- جمعت بيانات الدراسة خلال العام الدراسي (1432–1433).

هـ. مصطلحات الدراسة

مستوى المعرفة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد: ويمثلها في هذه الدراسة الدرجة الكلية للمعلم على اختبار المعرفة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، والذي يتكون من الأبعاد الآتية (المعرفة العامة، والخصائص والتشخيص، والتدخلات العلاجية).

معلمو التعليم العام: هم أولئك المعلمون المتواجدون في المدارس الابتدائية الحكومية والذين يدرسون من الصف الأول إلى الصف السادس الابتدائي.

اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد: هو مجموعة من الخصائص تشير إلى اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، تظهر قبل سبع سنوات من العمر وتتصف بالاستمرارية وتظهر في أكثر من موقف، وتؤثر سلباً على الجوانب الاجتماعية أو الأكاديمية أو التكيفية للفرد [1].

3. الدراسات السابقة

أجريت العديد من الدراسات الأجنبية في مجال تقييم مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، إلا أنه على صعيد الدول العربية لم يرتقِ الاهتمام بهذا الموضوع إلى المستوى المأمول، حيث لم يجد الباحث حسب علمه أية دراسة عربية ذات صلة بالدراسة الحالية، وسيتم فيما يلي سرد بعض الدراسات الأجنبية التي أجريت في هذا المجال:

قام كل من نور وكفاكي [7] بدراسة هدفت إلى استقصاء معرفة واتجاهات المعلمين نحو اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد في تركيا، تكونت عينة الدراسة من (87) معلماً من معلمي رياض الأطفال، استخدم الباحثان مقياساً تكون من عشر فقرات لقياس مستوى معرفة المعلمين باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى معرفة المعلمين بالاضطراب منخفض وأنه لا يوجد تأثير للعمر أو عدد سنوات الخبرة في مستوى معرفة المعلمين بالاضطراب كما وجدت الدراسة أن مصادر معلومات المعلمين بالاضطراب هي:- مرتبة من الأعلى إلى الأدنى- مشاهدة التلفاز، الأصدقاء، المجلات، الدراسات المتخصصة وأخيراً العاملين في المجال الطبي.

وأجرى جيورا [8] دراسة هدفت إلى استقصاء معرفة مُعلمي المدارس المتوسطة في جنوب تكساس باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد والأخطاء المفاهيمية لديهم حول الاضطراب في ضوء المتغيرات الآتية: (مستوى الشهادة العلمية، والدورات التدريبية في مجال اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، وعدد سنوات الخبرة) بلغت عينة الدراسة (107) معلماً، استخدم الباحث مقياساً تكون من (39) فقرة موزعة على الأبعاد الآتية: الخصائص والتشخيص، والمعرفة العامة، والعلاج. أشارت نتائج الدراسة إلى

أن معرفة المعلمين بالاضطراب كانت قريبة من المتوسط وكانت على التوالي من الأكثر انخفاضاً إلى الأقل انخفاضاً بعد المعرفة العامة ثم بعد العلاج وأخيراً بعد الخصائص والتشخيص، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين على مقياس المعرفة تعود إلى عدد سنوات الخبرة أو مستوى الشهادة العلمية أو عدد الدورات التدريبية في مجال اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

وقامت جاركيا [9] بدراسة هدفت إلى تقييم مستوى معرفة معلمي الدمج باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد والتدخلات الصفية المناسبة، اشتملت عينة الدراسة على (32) معلماً ومعلمة من معلمي الصفوف العادية في ولاية جنوب كاليفورنيا، واستخدمت الباحثة مقياساً تكون من (39) فقرة لقياس مستوى معرفة المعلمين باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، أشارت نتائج الدراسة إلى أن معرفة المعلمين كانت متوسطة حول الاضطراب، كما بينت نتائج الدارسة أن المعلمين يستخدمون تدخلات لا تستند إلى أسس علمية في التعامل مع الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق في المعرفة بالاضطراب بين المعلمين الحاصلين على تدريب وأولئك الغير حاصلين، وأشارت النتائج كذلك إلى عدم وجود فروق في معرفة المعلمين بالاضطراب تعود إلى عامل عدد سنوات الخبرة. في حين وجدت الدراسة أن معلمي المرحلة الابتدائية لديهم معرفة أكثر من معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية في بعد الخصائص والتشخيص، كما وجدت الدراسة فروقاً ذات دلالة بالمعرفة بالاضطراب لصالح المعلمين الذين لديهم مساقات في التربية الخاصة ويتواجد في صفوفهم طلبة من ذوي الحاجات الخاصة.

وفي دراسة قامت بها ويسدورف [10] هدفت إلى استقصاء معرفة المعلمين باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد اشتملت عينة الدراسة على (68) معلماً ومعلمة، منهم (57) إناث و(11) ذكور، (40) لديهم شهادة بكالوريوس، و(28) لديهم شهادة ماجستير، و(30) لديهم شهادة في التربية الخاصة، و(11) لديهم خبرة سابقة في التربية الخاصة، والباقي هم معلمون عاديون يدرسون من الصف الأول حتى السادس الابتدائي. قامت الباحثة بإعداد مقياس مكون من (39) فقرة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين أجابوا على (21) سؤال بشكل صحيح و(18) سؤال بشكل خاطئ من أسئلة المقياس، وفيما يتعلق بالأبعاد أجاب المعلمين على (8) أسئلة بشكل صحيح و(7) أسئلة بشكل خاطئ من بعد المعرفة العامة، كما أجابوا في بعد العلاج على (7) أسئلة بشكل صحيح و(5) أسئلة بشكل خاطئ، وفيما يتعلق ببعد الخصائص والتشخيص أجاب المعلمون بشكل صحيح على (6) أسئلة بشكل صحيح وعلى (3) أسئلة بشكل خاطئ، وهذا يشير إلى أنّ لدى المعلمين نوعاً ما معرفة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، كما وجدت الدراسة أن معرفة المعلمين الحاصلين على شهادة في التربية الخاصة أعلى بقليل من معلمي التعليم العام وذلك لقلة المساقات المتعلقة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

كما أوضحت نتائج الدارسة أن قراءة الكتب ذات العلاقة ومشاهدة التلفاز والبحث في الإنترنت عن الموضوع كان لها تأثير إيجابي في معرفة المعلمين، وبالمقارنة بينها وجد أن قراءة الكتب ذات العلاقة لها تأثير أكبر في مستوى معرفة المعلمين بالاضطراب، كما وجدت الدراسة عدم وجود ارتباط بين العمر وعدد سنوات الخبرة مع المعرفة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد. وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى عدم وجود فروق في المعرفة تعود إلى عدد الطلبة الذين يقوم المعلم بتدريسهم، إلا أن نتائج الدراسة وجدت ارتباطاً بين عدد الطلبة الذين يحولهم المعلم للتشخيص والمعرفة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد. كما أوضحت نتائج الدراسة أن مسؤولية تثقيف المعلمين باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد حسب رأي المدرسين هو مسؤولية كلية إعداد المعلمين والمؤتمرات والمدرسين أنفسهم والمدرسة، كما

أبدى المعلمون ضرورة أهمية تثقيفهم باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

وأجرى كل من كانيزاده، وباهردار، وموبيني [11] دراسة هدفت إلى استقصاء معرفة واتجاهات المعلمين نحو اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد. بلغت عينة الدراسة (196) معلماً من المدارس الابتدائية في مدينة شيراز الإيرانية، أشارت نتائج الدراسة إلى أن معرفة المعلمين باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد منخفضة بشكل عام، كما بيّنت النتائج أن اتجاهات المعلمين نحو هؤلاء الطلاب متدنية، وخلصت نتائج الدراسة كذلك إلى وجود ارتباط عالٍ بين المعرفة بالاضطراب واتجاهات المعلمين نحو الطلاب، كما أوضحت النتائج أن مصادر معرفة المعلمين حول الاضطراب تتمثل في الوسائل الإعلامية المختلفة والأقارب والأصدقاء.

وقام ويست وتايلور وهوفتن وهايدما [12] بدراسة هدفت إلى المقارنة بين المعلمين والآباء من حيث معرفتهم ومعتقداتهم حول اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، تكونت عينة الدراسة من (256) معلماً و(92) من أوليا الأمور، قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي لجمع بيانات الدراسة، حيث خلصت نتائج الدراسة إلى أن معرفة الآباء والمعلمين بالأسباب أكثر منها بالخصائص كما أن معرفتهم بالخصائص كانت أعلى من العلاج، في حين لم تجد الدراسة فروقاً بين المعلمين والآباء على الدرجة الكلية للاختبار، بينما لم تجد الدراسة فروقاً بينهما على بعد الخصائص في حين كانت هنالك فروق بينهما على بعدي الأسباب والعلاج ولصالح الآباء، كما وجدت الدراسة أخطاء مفاهيمية حول الاضطراب لدى كل من الآباء والمعلمين.

وفي دراسة أجريت من قبل كوز وريشدال وجاكسون [13] هدفت إلى المقارنة بين مستوى معرفة المعلمين في الخدمة وقبل الخدمة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، شملت عينة المعلمين في الخدمة على (120) معلماً ومعلمة، منهم (91) معلمة و(29) معلماً تراوحت أعمارهم بين(22– 59) سنة، بينما شملت عينة المعلمين قبل الخدمة على (45) معلمة في مرحلة التدريب الميداني تراوحت أعمارهن بين (20 –43) سنة. وقد قام الباحث بإعداد مقياساً تكوّن من (27) فقرة. أشارت نتائج الدراسة في المقارنة بين المعلمين أثناء الخدمة إلى أن المعلمين الأكبر عمراً أكثر معرفة من المعلمين الأصغر عمراً، وأن المعلمين الذين يدرسون طلبة لديهم اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لديهم معرفة أكثر بالاضطراب، كما وجدت النتائج أن المعلمين الذين يدرسون طلاباً من ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لديهم ارتباط أكثر بين المعرفة المتصورة والمعرفة الحقيقية، كما بينت النتائج أن المعلمين الذين لديهم عدد سنوات خبرة أكثر لديهم معرفة أكثر بالاضطراب من ذوي عدد سنوات الخبرة الأقل، بينما لم ترتبط عدد سنوات الخبرة بشكل دال بين المعرفة المتصورة والمعرفة الحقيقية، كما وجدت نتائج الدراسة أن المعلمين الحاصلين على تدريب لديهم معرفة أكثر بالاضطراب من المعلمين الغير الحاصلين على تدريب، ووجد أن هنالك ارتباطاً بين التدريب والمعرفة المتصورة والمعرفة الحقيقية، بينما لم تجد الدراسة فروقاً في مستوى المعرفة تعود إلى متغير الجنس بين المعلمين أثناء الخدمة، كما وجدت الدراسة أن المعلمين أثناء الخدمة لديهم معرفة أكثر بالاضطراب حيث حققوا نسبة إجابات صحيحة (60%) وهي أعلى بشكل دال إحصائياً من المعلمين قبل الخدمة الذين حققوا نسبة إجابات صحيحة (52%)، كما توصلت الدراسة إلى أن المعلمين قبل وأثناء الخدمة لديهم مفاهيم مغلوطة حول الاضطراب.

كما قامت تساي [14] بدراسة هدفت إلى استقصاء معرفة المعلمين حول اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد في المدارس الابتدائية في تايوان، حيث بلغت عينة الدراسة (448) من معلمي الصفوف العامة من الصف الأول للسادس ابتدائي تراوحت أعمارهم بين(22 –45) سنة تم تقسيمهم حسب سنوات الخبرة

(من 1– 10) سنوات أو أكثر، (94 %) من العينة لديهم درجة بكالوريوس والقليل منهم لديه مساقات في التربية الخاصة، و(4.9 %) لديهم درجة الماجستير، و(1.1 %) لديهم تخصصات أخرى، و(83.3 %) من العينة ليس لديهم خبرة مع الطلاب ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، و(87.3 %) لم يشتركوا بأية دروة تدريبية أثناء الخدمة لها علاقة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، وقد استخدمت الباحثة اختباراً تحصيلياً تكون من (29) فقرة. توصلت نتائج الدراسة إلى أن معرفة المعلمين باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد غير كافية بشكل عام. كما أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين الذين ليس لديهم خبرة مع الطلاب ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، والغير حاصلين على دورات تدريبية أثناء الخدمة، والغير حاصلين على مساقات في التربية الخاصة قد حصلوا على درجات أقل على الاختبار التحصيلي الخاص باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، بينما حصل المعلمون الحاصلون على دورات تدريبية ومساقات في التربية الخاصة ولديهم خبرة مع الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد على درجات أعلى. كما أوضحت نتائج الدراسة أن المعلمين الذين حصلوا على تدريب أثناء الخدمة له علاقة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد كانوا أقل توتراً من المعلمين الذين ليس لديهم تدريب أثناء الخدمة.

وقام سمل [15] بدراسة هدفت إلى استقصاء معرفة المعلمين باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد تكونت عينة الدراسة من (72) معلماً من المرحلة الابتدائية، واستخدم الباحث مقياساً تكون من (36) فقرة لقياس معرفة المعلمين باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، أشارت نتائج الدراسة إلى أن معرفة المعلمين بالاضطراب كانت محدودة، كما وجدت الدراسة أن المعلمين الحاصلين على تدريب في مجال اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد قبل الخدمة أو أثناء الخدمة أو الذين يقومون بالمطالعة الذاتية حول الاضطراب كقراءة الكتب أكثر معرفة من غيرهم على المقياس بشكل عام وعلى بعد العلاج تحديداً، كما لم تجد الدراسة فروقاً ذات دلالة في مستوى المعرفة تعود للمتغيرات الآتية:(العمر أو المستوى التعليمي أو الصف الدراسي أو عدد الطلبة الذين يدرسهم المعلم ولديهم اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد).

وأجرى كل من سيكتو وتيرجزن وفرانك [16] دراسة هدفت إلى استقصاء معرفة المعلمين وإدراكاتهم الخاطئة حول اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد. اشتملت عينة الدراسة على (149) معلماً من المرحلة الابتدائية. قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي لتقييم مستوى معرفة المعلمين بالاضطراب مكون من (36) فقرة يحتوي على ثلاثة أبعاد هي: الخصائص والتشخيص، والعلاج، والمعلومات العامة. خلصت نتائج الدراسة إلى أن معرفة المعلمين ببعد الخصائص والتشخيص أفضل من معرفتهم ببعدي العلاج والمعرفة العامة، كما أشارت النتائج إلى أن الكفاية الذاتية والمعرفة المسبقة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط وعدد سنوات الخبرة ترتبط بشكل إيجابي بمعرفة المعلمين حول الاضطراب، كذلك وجدت الدراسة أن لدى المعلمين مفاهيم مغلوطة أقل في بعد الخصائص والتشخيص منها في العلاج والمعرفة العامة، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم ارتباط بين العمر والمستوى التعليمي مع المعرفة بالاضطراب، في حين وجدت الدراسة ارتباطاً بين عدد الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الذين يدرسهم المعلم ومعرفته بالاضطراب.

وقام بروك وويت مبيرك وجيفا [17] بدراسة هدفت إلى استقصاء معرفة واتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، تكونت عينة الدراسة من (46) معلماً،(25) منهم يدرسون في مدارس عادية، و(21) مدرس يدرسون في مؤسسات التربية الخاصة. قام الباحثون بإعداد مقياس تكون من (56) فقرة، وجدت الدراسة أن معرفة المعلمين واتجاهاتهم نحو اضطراب ضعف الانتباه كانت منخفضة، ولم تجد

نتائج الدراسة كذلك تأثيراً لعدد سنوات الخبرة أو مكان العمل مدرسة دمج أو مؤسسة تربية خاصة في مستوى معرفة المعلمين باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

وفي دراسة أجريت من قبل بيكولو تورسكي وويشويل [18] هدفت إلى استقصاء معرفة المعلمين واتجاهاتهم نحو التلاميذ ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، تكونت عينة الدراسة من (154) معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية من ولاية نيوجيرسي، أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى معرفة المعلمين محدودة بالاضطراب كما وجدت الدراسة أنه لا يوجد فروق ذات دلالة بين المعلمين في مستوى المعرفة يعود إلى الخبرة أو العمر أو الصف الذي يدرسونه حالياً.

التعليق على الدراسات السابقة:

يلاحظ من الدراسات السابقة أن بعضها تناول متغيرات مثل الجنس، والعمر، وعدد سنوات الخبرة، والبعض الآخر منها بحث في متغيرات مثل عدد الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه الذين يدرسهم المعلم، والمستوى الصفي، والمؤهل العلمي، ومصادر معرفتهم بالاضطراب ومدى تأثيرها في مستوى معرفتهم، وبالتالي فإن هذه الدراسة تختلف عن سابقاتها من حيث العينة فهي تطبق على عينة من معلمي مجتمع عربي وتحديداً في المملكة العربية السعودية، وتختلف معها من حيث نوعية أسئلة الاختبار التحصيلي إذ اعتمدت جل الدراسات السابقة على اختبار تحصيلي من نوع (نعم، لا) بينما في هذه الدراسة اعتمد على اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد.

4. الطريقة والإجراءات

أ. منهج الدراسة

استخدم في الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي وذلك لمناسبته لتوضيح العلاقة بين موضوع الدراسة الحالية وما يتعلق به من متغيرات.

ب. مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي الصفوف الست الأولى في المدارس العادية الحكومية في مدينة جدة خلال العام الدراسي (1432هـ –1433هـ)، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (616) معلماً ومعلمة، يتواجدون في (46) مدرسة تم اختيارها بالطريقة العشوائية، والجدول الآتي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة على المتغيرات.

جدول 1

توزيع أفراد الدراسة حسب متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة والمستوى الصفي ومصادر المعرفة والمعرفة المسبقة بالاضطراب

المتغير		العدد	النسبة
الجنس	ذكر	333	54%
	أنثى	283	45%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	510	83%
	دبلوم عالي فما فوق	106	17%
الخبرة	1- 5 سنوات	152	25%
	6–10 سنوات	160	26%
	11 سنة فأكثر	304	49%
المستوى الصفي	الأول – الثالث	325	53%
	الرابع – السادس	291	47%
مصادر المعرفة بالاضطراب	البحث في الإنترنت	112	18%
	قراءة مطوية	82	13%
	قراءة كتاب	68	11%

تابع جدول 1

	دورة تدريبية	56	9%
	مشاهدة مادة مرئية (فيديو أو برنامج تلفزيوني)	43	7%
المعرفة المسبقة بالاضطراب	نعم	208	34%
	لا	408	66%
المجموع		616	

ج. أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية ، قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي لقياس مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام في مدينة جدة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد. تم بناء الاختبار التحصيلي بالاعتماد على مراجعة الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة كما ورد في دراسة كل من[12,10,14,16,11,19]: تكون الاختبار في صورته الأولية من (36) فقرة من نوع الاختيار من متعدد موزعة على الأبعاد الآتية المعرفة العامة (11) فقرة، الخصائص والتشخيص (12) فقرة، والتدخلات العلاجية (13) فقرة وضع لكل فقرة ثلاث خيارات.

د. صدق الأداة

للتحقق من صدق المحتوى قام الباحث بعرض الاختبار على عشرة محكمين من قسم التربية الخاصة في جامعة الملك عبد العزيز، وذلك لإبداء آرائهم حول الاختبار من حيث سلامة الصياغة اللغوية، وشمولية الأسئلة ومدى انتماء كل فقرة للبعد الذي تقيسه، وكذلك مدى مناسبة الخيارات الموضوعة لكل فقرة. بعد استرجاع نسخ الاختبار من المحكمين أخذ الباحث بكافة الملاحظات التي اتفق عليها 80% من المحكمين حيث اقترحوا تعديل بعض الفقرات من الناحية اللغوية وحذف بعضها وتعديل بعض الخيارات . حيث تكون الاختبار في صورته النهائية من (30) فقرة موزعة على أبعاد الاختبار الثلاثة: المعرفة العامة (10) فقرات، والخصائص والتشخيص (10) فقرات، والتدخلات العلاجية (10) فقرات، بحيث تحصل الفقرة على الدرجة (0) أو (1)، وبذلك تتراوح درجة الاختبار بين (0–30) درجة. وقد اعتمد الباحث على الأهمية النسبية لتفسير مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد والجدول (2) يوضح ذلك:

جدول 2

الأهمية النسبية لتفسير مستوى معرفة معلمي التعليم العام باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد

الدرجة	الدلالة
49.0 فما دون	منخفضة
(50.0 – 69.0)	متوسطة
(70.0) فما فوق	مرتفعة

هـ. ثبات الأداة

لِلتَحَقُّق من ثبات الاختبار التحصيلي قام الباحث بحساب درجة ثبات كل بُعد من أبعاد الاختبار على حده وكذلك للاختبار ككل باستخدام طريقة الإعادة، حيث طبق الاختبار على عينة مؤلفة من (50) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة، ثم أعيد تطبيق الاختبار مرة أخرى على العينة بعد مرور شهر على التطبيق الأول وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين حيث يوضح جدول (3) مُعَامِلات الثبات الناتجة باستخدام معامل الثبات عن طريق الإعادة (الاستقرار).

جدول 3

معاملات ثبات الاختبار التحصيلي بطريقة الإعادة

أبعاد الاختبار	الفقرات	معامل الثبات
المعرفة العامة	10	0.85
الخصائص والتشخيص	10	0.90
التدخلات العلاجية	10	0.85
الاختبار ككل	30	0.92

يتضح من الجدول (3) أن قيم معاملات الثبات جميعها قيم عالية حيث بلغت قيمة معامل الثبات للاختبار ككل (0.92) وتراوحت قيم الثبات للأبعاد من (0.85 – 0.90).

و. المعالجة الإحصائية

لاستخراج ثبات الأداة تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، وللإجابة على أسئلة الدراسة تم استخدام مقاييس الإحصاء الوصفي لاستخراج المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والتكرارات والنسب المئوية. كما تم استخدام اختبار (T-test) وذلك لمعرفة الفروق تبعاً لمتغير الجنس، والمستوى الصفي، والمؤهل العلمي، والمعرفة المسبقة بالاضطراب، وتحليل التباين الأحادي وذلك لمعرفة الفروق تبعاً لمتغير الخبرة. واستخدم كذلك معامل كاي تربيع للاستقلالية ومعامل ارتباط فاي للكشف عن مدى ارتباط مصادر المعرفة بالدرجة الكلية والأبعاد.

5. نتائج الدراسة

نتائج الإجابة على السؤال الأول والذي ينص على: ما مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام في مدنية جدة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومستوى الأهمية النسبية للدرجة الكلية للاختبار ولكل بعد ولكل فقرة من فقرات الاختبار والجدولين (4) (5) يوضحان ذلك.

جدول 4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الأهمية النسبية للدرجة الكلية والأبعاد على اختبار معرفة المعلمين باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد

أبعاد الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	مستوى المعرفة
المعرفة العامة	3.63	1.68	%36.3	منخفضة
الخصائص والتشخيص	4.44	1.74	%44.4	منخفضة
التدخلات العلاجية	4.06	1.93	%40.6	منخفضة
الدرجة الكلية	12.12	4.02	%40.4	منخفضة

يتبين من الجدول (4) أن مستوى معرفة معلمي التعليم العام بمدينة جدة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد كانت منخفضة على الدرجة الكلية والأبعاد، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (12.12) والأهمية النسبية (40.4%)، وظهر أن أعلى درجات المعرفة كانت على بُعد الخصائص والتشخيص بمتوسط حسابي مقداره(4.44) وبدرجة أهمية نسبية مقدارها (44.4%)، ثم جاء في المرتبة الثانية بُعد التدخلات العلاجية بمتوسط حسابي مقداره (4.06) وبأهمية نسبية مقدارها (40.6%)، وفي المرتبة الثالثة بُعد المعرفة العامة بمتوسط حسابي مقداره (3.63) وبدرجة أهمية نسبية مقدارها (36.3%). ولغايات توضيح مستويات المعرفة على مستوى الفقرات بشكل مُفصّل فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لكل فقرة في كل بُعدٍ من الأبعاد مرتبة تنازلياً كما يبينها الجدول (5).

جدول 5

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الأهمية النسبية لكل فقرة من فقرات الاختبار

الترتيب النسبي	رقم الفقرة	البعد الذي تنتمي إليه الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	مستوى المعرفة
1	13	الخصائص والتشخيص	0.70	0.46	%70	مرتفعة
2	10	المعرفة العامة	0.68	0.46	%68	متوسطة
3	14	الخصائص والتشخيص	0.66	0.47	%66	متوسطة
4	30	التدخلات العلاجية	0.60	0.49	%60	متوسطة

تابع جدول 5

5	17	الخصائص والتشخيص	0.59	0.49	59%	متوسطة
6	26	التدخلات العلاجية	0.53	0.50	53%	منخفضة
7	28	التدخلات العلاجية	0.52	0.50	52%	منخفضة
8	2	المعرفة العامة	0.48	0.50	48%	منخفضة
9	9	المعرفة العامة	0.48	0.50	48%	منخفضة
10	21	التدخلات العلاجية	0.47	0.50	47%	منخفضة
11	11	الخصائص والتشخيص	0.46	0.49	46%	منخفضة
12	15	الخصائص والتشخيص	0.43	0.49	43%	منخفضة
13	19	الخصائص والتشخيص	0.42	0.49	42%	منخفضة
14	4	المعرفة العامة	0.42	0.49	42%	منخفضة
15	24	التدخلات العلاجية	0.41	0.49	41%	منخفضة
16	8	المعرفة العامة	0.40	0.48	40%	منخفضة
17	20	الخصائص والتشخيص	0.39	0.48	39%	منخفضة
18	25	التدخلات العلاجية	0.37	0.48	37%	منخفضة
19	1	المعرفة العامة	0.36	0.48	36%	منخفضة
20	29	التدخلات العلاجية	0.33	0.47	33%	منخفضة
21	27	التدخلات العلاجية	0.32	0.46	32%	منخفضة
22	18	الخصائص والتشخيص	0.31	0.46	31%	منخفضة
23	12	الخصائص والتشخيص	0.29	0.45	29%	منخفضة
24	22	التدخلات العلاجية	0.28	0.44	28%	منخفضة
25	3	المعرفة العامة	0.25	0.43	25%	منخفضة
26	5	المعرفة العامة	0.24	0.43	24%	منخفضة
27	23	التدخلات العلاجية	0.22	0.41	22%	منخفضة
28	7	المعرفة العامة	0.21	0.41	21%	منخفضة
29	16	الخصائص والتشخيص	0.17	0.38	17%	منخفضة
30	6	المعرفة العامة	0.12	0.32	12%	منخفضة

يلاحظ من الجدول (5) أن الفقرة (13) حصلت على أكبر عدد من الإجابات الصحيحة للمعلمين وبمتوسط مقداره (0.70) حيث بلغت درجة أهميتها النسبية (70 %)، في حين حصلت الفقرة (6) على أقل عدد من الإجابات الصحيحة بمتوسط مقداره (0.12) ودرجة أهمية نسبية مقدراها (12 %). كما يبين الجدول أن لدى المعلمين مستوى مرتفع من المعرفة على فقرة واحدة في حين لديهم مستوى متوسط من المعرفة على (4) فقرات، بينما كان لديهم مستوى منخفض من المعرفة على (25) فقرة.

نتائج الإجابة على السؤال الثاني و الذي ينص على : هل يختلف مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام في مدينة جدة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد باختلاف (الجنس، والمستوى الصفي، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة)؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين(Independent Samples T, test) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لأبعاد الاختبار والدرجة الكلية وفقاً للمتغيرات الآتية: الجنس والمستوى الصفي والمؤهل العلمي، وكذلك تم

استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) بالأبعاد والدرجة الكلية وفقاً لمتغير الخبرة، كما يوضحها الجدولين
للكشف عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات المعرفة (6،7) .

جدول 6

نتائج اختبار (ت) لمستوى معرفة المعلمين باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد وفقاً لمتغيرات الجنس والمستوى الصفي والمؤهل العلمي

المتغيرات المستقلة	الأبعاد	مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
	المعرفة العامة	الذكور	333	3.63	1.65	0.06	0.95
		الإناث	283	3.62	1.71		
	الخصائص والتشخيص	الذكور	333	4.46	1.81	0.42	0.67
		الإناث	283	4.4	1.66		
الجنس	التدخلات العلاجية	الذكور	333	3.98	2.02	0.98-	0.33
		الإناث	283	4.13	1.81		
	المعرفة الكلية	الذكور	333	12.08	4.12	0.26-	0.79
		الإناث	283	12.16	3.89		
	المعرفة العامة	الصف 1-3	325	3.61	1.69	0.31-	0.75
		الصف4-6	291	3.64	1.66		
المستوى الصفي	الخصائص والتشخيص	الصف 1-3	325	4.44	1.76	0.02-	0.98
		الصف4-6	291	4.44	1.72		
	التدخلات العلاجية	الصف1-3	325	3.91	1.94	1.92-	0.06
		الصف4-6	291	4.2	1.89		
	المعرفة الكلية	الصف1-3	325	11.95	4.12	1.06-	0.28
		الصف4-6	291	12.3	3.9		
	المعرفة العامة	بكالوريوس	510	3.6	1.67	0.67-	0.5
		دبلوم عالي فأعلى	106	3.72	1.69		
المؤهل العلمي	الخصائص والتشخيص	بكالوريوس	510	4.42	1.74	0.5-	0.62
		دبلوم عالي فأعلى	106	4.51	1.72		
التدخلات العلاجية		بكالوريوس	510	4.07	1.95	0.52	0.6
		دبلوم عالي فأعلى	106	3.96	1.78		
المعرفة الكلية		بكالوريوس	510	12.1	4.06	0.24-	0.81
		دبلوم عالي فأعلى	106	12.2	3.82		

يتضح من الجدول (6) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في مستوى معرفتهم باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد على الدرجة الكلية أو الأبعاد الفرعية للاختبار تعود لمتغيرات الجنس، والمستوى الصفي، والمؤهل العلمي حيث كانت دلالتها الإحصائية تزيد عن ($\alpha=0.05$).

جدول 7

نتائج تحليل التباين الأحادي لمستوى معرفة المعلمين باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد وفقاً لمتغير الخبرة

الأبعاد	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
المعرفة العامة	بين المجموعات	9.631	2	4.815		
	داخل المجموعات	1730.492	613	2.823	1.706	0.182
	الكلي	1740.123	615			
الخصائص والتشخيص	بين المجموعات	6.389	2	3.195		
	داخل المجموعات	1859.507	613	3.033	1.053	0.349
	الكلي	1865.89	615			
التدخلات العلاجية	بين المجموعات	8.299	2	4.149		
	داخل المجموعات	2272.03	613	3.706	1.120	0.327
	الكلي	2280.33	615			
المجموع الكلي	بين المجموعات	5.523	2	2.762		
	داخل المجموعات	9927.58	613	16.195	0.171	0.843
	الكلي	9933.11	615			

يتضح من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (0.05) في مستوى معرفة المعلمين باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد وفقاً لمتغير الخبرة، سواء على مستوى الدرجة الكلية أو الأبعاد الفرعية حيث كانت دلالتها الإحصائية أعلى من ($\alpha=0.05$) .

نتائج الإجابة على السؤال الثالث والذي ينص على: ما هي مصادر معرفة معلمي التعليم العام في مدينة جدة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل مصدر من مصادر معرفة المعلمين باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد كما يبينها الجدول (8).

جدول 8

التكرارات والنسب المئوية لمصادر معرفة المعلمين باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد مرتبة تنازلياً

الرقم	المصدر	التكرار	النسبة المئوية
1	البحث في الإنترنت	112	%18.2
2	قراءة مطوية	82	%13.3
3	قراءة كتاب	68	%11
4	دورة تدريبية	56	%9.1
5	مشاهدة مادة مرئية (فيديو أو برنامج تلفزيوني)	43	%7

يتضح من الجدول (8) أن المعلمين الذين لديهم معرفة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد يحصلون على هذه المعرفة من خلال خمسة مصادر وهي: البحث في الإنترنت وجاءت في المرتبة الأولى بنسبة (18.2 %)، ثم جاء في المرتبة

الثانية قراءة مطوية بنسبة (13.3)، وفي المرتبة الثالثة قراءة الكتب بنسبة (11%)، وفي المرتبة الرابعة الدورات التدريبية (9.1 %)، وفي المرتبة الخامسة مشاهدة مادة مرئية (فيديو، برنامج تلفزيوني) بنسبة (7 %).

نتائج الإجابة على السؤال الرابع و الذي ينص على: هل يختلف مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام في مدينة جدة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد باختلاف مصدر المعرفة؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام إحصائي كاي تربيع للاستقلالية ومعامل ارتباط فاي وذلك للكشف عن قوة العلاقة واتجاهها بين كل مصدر من مصادر المعرفة ومستوى معرفة معلمي التعليم العام باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد كما يبينها الجدولين (9) و (10).

جدول 9

نتائج كاي تربيع للاستقلالية ومعامل ارتباط فاي للكشف عن مدى ارتباط كل مصدر من مصادر المعرفة بالدرجة الكلية للاختبار

مصدر المعرفة	كاي تربيع للاستقلالية	معامل ارتباط	مستوى الدلالة
الدورات التدريبية	195.83	0.80	0.000
قراءة الكتب	161.94	0.66	0.000
البحث بالإنترنت	190.54	0.75	0.000
قراءة مطوية	90.68	0.20	0.08
مشاهدة مادة مرئية (فيديو أو برنامج تلفزيوني)	268.51	0.26	0.09

يتضح من جدول(9) أنّهُ توجد علاقة ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين على الدرجة الكلية للاختبار وبين ثلاثة مصادر فقط من مصادر المعرفة، هي على التوالي (الدورات التدريبية، قراءة الكتب، البحث في الإنترنت) حيث بلغت قيمة كاي تربيع للاستقلالية على التوالي (195.83، 161.94، 190.54) وجميعها دالة إحصائيا، وقد تراوحت معاملات ارتباط فاي بين (0.66) إلى (0.80) حيث كان أعلى معامل ارتباط للدورات التدريبية (0.80) ثم بالبحث في الإنترنت (0.75) ثم قراءة الكتب (0.66). في حين لا توجد دلالة إحصائية لمصدري المعرفة قراءة مطوية أو مشاهدة مادة مرئية في استجابات المعلمين على الدرجة الكلية.

جدول 10

نتائج كاي تربيع للاستقلالية ومعامل ارتباط فاي للكشف عن مدى ارتباط مصادر المعرفة بأبعاد الاختبار

مصدر المعرفة	المعلومات العامة			الخصائص			التدخلات العلاجية		
	كاي تربيع للاستقلالية	معامل ارتباط	مستوى الدلالة	كاي تربيع	معامل ارتباط	مستوى الدلالة	كاي تربيع	معامل ارتباط	مستوى الدلالة
الدورات التدريبية	2.56	0.36	0.07	118.2	0.73	0	120.3	0.9	0.01
قراءة كتاب	5.26	0.26	0.06	122.6	0.56	0	3.101	0.05	0.66
البحث بالإنترنت	2.36	0.08	0.58	166.7	0.54	0	2.569	0.06	0.75
قراءة مطوية	2.388	0.06	0.88	2.51	0.06	0.06	1.856	0.07	0.2
مشاهدة مادة مرئية	2.925	0.08	0.79	1.269	0.04	0.08	2.365	0.09	0.19

يتضح من جدول (10) أنّهُ توجد علاقة ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين الحاصلين على دورات تدريبية على بعدين هما (الخصائص والتشخيص والتدخلات العلاجية) حيث بلغت قيمة كاي تربيع للاستقلالية على التوالي (120.3،118.3) في حين بلغ معامل ارتباط فاي لها (0.73،0.90)، بينما ارتبط مصدري قراءة الكتب والبحث في الإنترنت بشكل دال إحصائياً في بعد واحد هو (الخصائص والتشخيص) حيث بلغت قيمة كاي تربيع للاستقلالية على التوالي (122.6،166.7) وبلغت قيمة معامل ارتباط فاي لها (0.56، 0.54)، كما يتبين من الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مصدرين هما (قراءة مطوية ، ومشاهدة مادة مرئية) في استجابات المعلمين على أبعاد الاختبار التحصيلي.

نتائج الإجابة على السؤال الخامس والذي ينص على: هل يختلف مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام في مدينة جدة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد تبعاً للمعرفة المسبقة أو عدم المعرفة بالاضطراب؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين (Independent samples T, test) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لأبعاد الاختبار والدرجة الكلية وفقاً لمتغير المعرفة بالاضطراب. كما يتبين ذلك في الجدول (11).

جدول 11

نتائج اختبار ت للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لأبعاد الاختبار والدرجة الكلية وفقا لمتغير المعرفة بالاضطراب

الأبعاد	مستويات المعرفة المسبقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المعرفة	نعم	208	3.63	1.72	0.08	0.93
العامة	لا	408	3.62	1.66		
الخصائص	نعم	208	4.67	1.66	2.36	0.02
والتشخيص	لا	408	4.32	1.77		
التدخلات	نعم	208	4.09	1.92	0.41	0.68
العلاجية	لا	408	4.02	1.93		
المعرفة	نعم	208	12.4	3.78	1.25	0.21
الكلية	لا	408	11.97	4.13		

يتبين من جدول(11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين على بعد الخصائص والتشخيص حيث بلغت قيمة ت لها (2.36) وكانت دلالتها الإحصائية تقل عن (0.05) بينما يتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهما على بعدي المعرفة العامة والتدخلات العلاجية والدرجة الكلية.

6. مناقشة النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام في مدينة جدة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد في ضوء المتغيرات الآتية: الخبرة، والمؤهل العلمي، والمستوى الصفي، والجنس، والمعرفة المسبقة بالاضطراب، بينت نتائج الدراسة أن مستوى معرفة معلمي التعليم العام باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد كان منخفضاً على الدرجة الكلية حيث بلغ متوسطها (12,12) وبأهمية نسبية مقدارها (40,4 %)، كما كان مستوى معرفة المعلمين منخفضاً كذلك على أبعاد الاختبار التحصيلي، وهذا يتفق تقريباً مع جل الدراسات السابقة آنفة الذكر كدراسة [7,11,17,14,10] وهذا يشير إلى أنه يوجد لدى المعلمين مفاهيم مغلوطة كثيرة حول الاضطراب فعلى سبيل المثال (88%) من المعلمين لا يعرفون ضمن أية فئة يقع هذا الاضطراب، كما أن (83%) من المعلمين لا يعرفون ما هي المقاييس المستخدمة في تشخيص الاضطراب، وأجاب (79 %) بشكل خاطئ حول الفقرة المتعلقة بإمكانية مرافقة الاضطراب للفرد

في مراحل عمرية متقدمة، وتبين النتائج كذلك أن (78 %) من المعلمين لا يعرفون الآثار الجانبية للأدوية المستخدمة في علاج الاضطراب، و(76%) من المعلمين لا يدركون أن الاضطراب يقسم إلى ثلاثة أنماط، وفيما يتعلق بترتيب الأبعاد فقد جاء في المرتبة الأولى بعد الخصائص والتشخيص وبمتوسط مقداره(4,44) وبأهمية نسبية مقدارها (44,4%) ويمكن تفسير ذلك كون المعلمون يلاحظون بشكل مباشر السلوكيات التي يظهرها التلاميذ الذين لديهم هذا الاضطراب وتجعلهم مختلفين عن غيرهم، ثم جاء في المرتبة الثانية بعد التدخلات العلاجية بمتوسط مقداره (4,06) وبأهمية نسبية مقدارها (40,06%) وأخيراً في المرتبة الثالثة المعرفة العامة بمتوسط مقداره (3,63) وبأهمية نسبية مقدارها (36,3%).

كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في مستوى معرفة المعلمين بالاضطراب تعود لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والمستوى الصفي، وعدد سنوات الخبرة. ويمكن تبرير هذه النتيجة بشكل عام من قبل الباحث بأن برامج إعداد معلمي التعليم العام قبل الخدمة هي واحدة فيما يتعلق بالذكور والإناث، فهي تركز على إعدادهم في مجال التخصص الأكاديمي الملتحقين به كاللغة العربية أو الرياضيات، في حين قد لا تحتوي هذه البرامج على مساقات أخرى تعرفهم بطبيعة المشكلات السلوكية التي قد يظهرها التلاميذ في الصفوف العادية وتشكل عائقاً أمام المدرس لإتمام العملية التعليمية وهذه النتيجة تنسجم مع دراسة سكوتي وبندر [16]، كما أن المعلم وبغض النظر عن المستوى الصفي الذي يقوم بتدريسه فهو يركز على تقديم الجانب الأكاديمي ويحاول في نفس الوقت تجنب الاهتمام بمثل هؤلاء التلاميذ من خلال تحويلهم إلى المرشد الطلابي أو إلى معلم غرفة المصادر إن وجد للتعامل معهم وهذا يتفق مع دراسة تورسكي [18]، وقد يعود عدم وجود فروق تعود لمتغير عدد سنوات الخبرة في مستوى معرفة المعلمين بالاضطراب إلى كون الدورات التدريبية التي تعقد للمعلمين أثناء الخدمة تركز بشكل مباشر على تطوير معرفتهم بالمواد الدراسية التي يقومون بتعليمها وتتجاهل تطوير معرفتهم بالمشكلات السلوكية التي يظهرها التلاميذ في الصفوف الدراسية، وقد يعود ذلك أيضاً إلى عدم قناعة المدرسين بتطوير كفاياتهم المعرفية حول هذا الاضطراب بشكل شخصي، وقد يكون السبب كذلك أن الباحث تناول هذا المتغير بصفة عامة ولم يتناوله من حيث عدد سنوات خبرة المعلمين مع التلاميذ ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من [17, 18].

كما خلصت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين يحصلون على المعلومات المتعلقة بالاضطراب من المصادر الآتية على التوالي: جاء في المرتبة الأولى البحث في الإنترنت وبنسبة مئوية (18,2 %)، وثانياً قراءة مطوية وبنسبة مئوية (13,3%)، وثالثاً قراءة الكتب وبنسبة مئوية (11%) ، ورابعاً الدورات التدريبية بنسبة مئوية (9.1%)، وأخيراً مشاهدة مادة مرئية (فيديو أو برنامج تلفزيوني) بنسبة مئوية (7%)، ولعل هذه النتيجة منطقية نظراً لانتشار خدمات الإنترنت في المجتمع المحلي وتعدد المواقع التي تعنى بالتربية الخاصة والتي تنشر الكثير من المقالات حول الاضطراب، فضلاً عن انتشار أجهزة الاتصال الذكية والتي يمكنها الارتباط بالإنترنت في أي وقت أو مكان، مما يؤدي إلى سهولة الحصول على المعلومة بأقل جهد ووقت ممكنين، إلا أنه من ناحية أخرى نجد أن مشاهدة مادة مرئية (فيديو أو برنامج تلفزيوني) حصلت على أدنى نسبة ويمكن تبرير ذلك إلى أن هذه البرامج إن وجدت قد تعرض في أوقات لا يستطيع كافة المعلمين مشاهدتها، ومن ناحية أخرى قد لا يتوافر برامج فيديو باللغة العربية تعرض معلومات حول الاضطراب، كما نلاحظ أن عدد المدرسين الحاصلين على دورات تدريبية قليل إذ بلغت النسبة (9.1%) وهذا يعني أن المعلمين إما انهم لا يهتمون بحضور مثل هذه الدورات بسبب ضغوط العمل المدرسي، أو أن عدد الدورات التي تعقد من قبل وزارة التربية والتعليم هي غير كافية ولا تلبي

احتياجات المعلمين في هذا المجال، وربما يعود ذلك أيضاً إلى قلة اهتمام الإدارة المدرسية بتطوير كفايات المعلمين بهذا الاضطراب واقتصار اهتمامها على تحسين مهاراتهم في المواد الأكاديمية. وبالنظر إلى النتائج نجد أن الدورات التدريبية كان لها تأثير في مستوى معرفة المعلمين على الدرجة الكلية للاختبار وعلى بُعدي الخصائص والتشخيص والتدخلات العلاجية ، ولعل ذلك يعود لكون الدورات التدريبية تعقد من قبل متخصصين في المجال، كما أنها تقدم معلومات مكثفة للمعلم حول الموضوع سواء فيما يتعلق بالمعلومات العامة أو الخصائص والتشخيص أو التدخلات العلاجية، ولا ننسى كذلك كونها تفاعلية تتيح للمعلم الاستفسار حول كافة الأسئلة التي يرغب في الحصول على إجابات حولها . كما يتبين لنا أيضاً وجود تأثير في مستوى معرفة المعلمين بالاضطراب لمصدري قراءة الكتب والبحث في الإنترنت على الدرجة الكلية وبعد الخصائص والتشخيص، بينما لم يكن هنالك تأثيرٌ لمصدري قراءة مطوية ومشاهدة مادة مرئية (فيديو أو برنامج تلفزيوني) في مستوى معرفة المعلمين بالاضطراب، ولعل ذلك يعود إلى أن المعلومات التي تقدم من خلال هذين المصدرين تكون مقتضبة ولا يقدمان معلومات كافية حول الأبعاد الثلاثة (المعرفة العامة، والخصائص والتشخيص، والتدخلات العلاجية) كغيرهما من المصادر الأخرى. ومن ناحية ثانية ربما يعود ذلك إلى قلة البرامج التلفزيونية التي تقدم معلومات حول هذا الاضطراب، وبشكل عام أظهرت النتائج أن المعلمين الذين لديهم معرفة وبغض النظر عن مصدرها كان لديهم مستوى معرفة أكثر في بعد الخصائص والتشخيص من المعلمين الذين ليس لديهم معرفة مسبقة بالاضطراب. وهذا ما يتفق مع دراسة كل من [10,13,9].

7. التوصيات

1. إجراء دراسات أخرى تأخذ بعين الاعتبار متغيرات مثل عدد الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد الذين يقوم المعلم بتدريسهم، ونوع المدرسة (دمج ، عادية) .
2. تنفيذ دورات تدريبية لمعلمي التعليم العام لتطوير مستوى معرفتهم باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد .
3. تطوير برامج إعداد معلمي التعليم العام من خلال إضافة مساقات دراسية تعنى بتطوير كفايات المعلمين المعرفية والمهارية حول اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد وغيره من الاضطرابات السلوكية الأخرى والتي تنتشر بين طلبة المدارس العادية .

المراجع

[1] American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-IV-TR*.(4thEd), Washington DC: Author.

[2] DuPaul, G., & Stoner, G. (2003). *ADHD in the Schools: Assessment and Instructional Strategies*. (2nd Ed.). New York: Guilford Press.

[3] Barkley, R. (1998).*Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for Diagnosis and Treatment*. (2nd ed.), New York: The Guilford Press.

[4] Al Hamed, J., Taha, A., Sabra, A., & Bella, H. (2008). Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) Among Male Primary School Children in Dammam, Saudi Arabia: Prevalence and Associated Factors. *Egypt Public Health Association* ,83 (3), 165-182.Retrieved from http://www.epha.eg.net/pdf.

[5] Tannock, R., & Martinussen, R. (2001). Reconceptualizing ADHD. *Educational Leadership*, 59 (3), 20-25. Retrieved from http ://searchproquest.com/docview/224846518? accounted= 142908.

[6] Hong, Y. (2008). Teacher's Perceptions of Young Children With ADHD in Korea .*Early Child Development and Care*, 178(4), 399-414. Retrieved from http://search.proquest .com/docview/61948241?accountid= 142908.

[7] Nur,N. & Kavakci, O. (2010). Elementary School Teacher's knowledge and Attitudes Related to Attention Deficit Hyperactivity Disorder.*HealthMed*,4(2), 350-355. Retrieved from http://www.ebscohost.com

[8] Guerra ,F. (2009). Teacher Knowledge of Attention Deficit Hyperactivity Disorder-among Middle School Students in South Texas. Texas A&M University-ingsville). *Proquest Disserta-tions and Theses*,142-n/a. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/3051486 15?accountid=142908. (305148615).

[9] Garcia, M. (2009). Teacher Knowledge of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and Effective Classroom Interventions. (California State University, Long Beach). *ProQuest Dissertations and Theses*, 93.Retrieved from http://search.proque st. com/docview/305179759?accountid=142908. (305179759).

[10] Wisdorf, T. (2008). Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Knowledge and Perceptions of Elementary School Teachers. (University of Wyoming). *ProQuest Disserotations and Theses*, 55. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/304452826? accounted=142908. (304452826).

[11] Ghanizadeh, A., Bahredar, M., & Moeini, S. (2006). Knowledge and Attitudes Towards Attention Deficit Hyperactivity Disorder Among Elementary School Teachers. *Patient Education and Counseling*, 63(1-2), 84-88. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/ 68849800?accountid=142908.

[12] West, J., Taylor, M., Houghton, S., & Hudyma, S. (2005). A Comparison of Teacher's and Parents' Knowledge and Beliefs About Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). *School Psychology International*,26,(2),192-208.DOI,10.1177/014303430 5052913.

[13] Kos, J., Richdale, A., & Jackson, M. (2004). Knowledge About Attention Deficit Hyperactivity Disorder : A Comparison of in Service and Prservice Teachers. *Psychology in the Schools*,41(5),517-526.DOI:10.1002/pits.10178.

[14] Tsai, C. (2003).Teachers Perceptions and Knowledge of Students With Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Public Elementary School in Taiwan.(University of Idaho). *ProQuest Dissertations and Theses*, 142-142p.Retrieved from http://search.proquest.com/docview/305328750?accountid=142908.(305328750).

[15] Small, S.(2003). Attention Deficit Hyperactivity Disorder : General Education Elementary School Teacher's knowledge, Training, and Ratings of Acceptability of Interventions. M.A. Retrieved October 28, 2007fromhttp://etd.fcla.edu/SF/SF E0000084 /Thesis.pdf

[16] Sciutto, J., Terjesen, D., & Bender F. (2000). Teacher's knowledge & Misperceptions of Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Psychology in the Schools*, 37(2),

115-122. Retrieved from http://search.proquest.com /docview/62320944?accountid=142908.

[17] Brook, U., Watemberg, N., & Gevea, D. (2000). Attitude and knowledge of Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Learning Disability Among high School Teachers .*Patient Education and Counseling*, 40(3), 247-252.Retrieved from http://search.pro-quest.com/docview/62347021?accountid=142908.

[18] Piccolo-Torsky, J., & Waishwell, L. (1998). Teacher's knowledge and Attitudes Regarding Attention Deficit Disorder. *ERS Spectrum*, 16(1),36-40.Retrieved from http://search.pro-quest.com/docview/62567276?accountid=142908.

LEVEL OF PUBLIC EDUCATION TEACHERS KNOWLEDGE IN JEDDAH ABOUT ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER

Yahiya Fawzi Musa Obidat
Assist. Prof. of Special Education
Faculty of Education, King Abdul Aziz University

Abstract

The present study aimed to assess the level of public education teacher's knowledge in Jeddah about attention deficit hyperactivity disorder. The study sample consisted of (616) teachers whom (333) male and (283) female. Toachieve the objectives of the study the researcher prepared a test be (30) items distributed on three dimensions: the general knowledge (10) paragraphs, characteristics and diagnosis (10) paragraphs, and treatment interventions (10) paragraphs. Extracted him connotations validity and reliability acceptable for the purposes of measuring the level of teacher's knowledge about attention deficit hyperactivity disorder. Results indicated that the level of teachers' knowledge about disorder low total score and the three dimensions of the test were arranged in a row (characteristics, diagnosis, and treatment interventions, general knowledge). While it did not find the study differences significant at the level of knowledge back to gender , and qualification, and the number of years of experience , and grade level, while results showed differences in favor of those with prior knowledge of disorder within the characteristics and diagnosis. As shown by the results of the study that the sources teachers knowledge of disorder ranked from highest to lowest (search the Internet, read folded, reading books, Training Courses, watch material visible (video or TV program) . The results of the study also found that Training Courses affected more than others in the level of teacher's knowledge on the total score and dimensions characteristics, diagnosis and therapeutic interventions. while there was influence for issuers to search the Internet and read books on the total score and after characteristics and diagnosis, but did not notice the presence of the impact of issuers reading folded and watch visible material (video or TV program) at the level of teacher's knowledge disorder.

Keyword: Level of knowledge, Public Education Teachers, Attention deficit hyperactivity disorder .

فعالية استخدام أساليب متنوعة للتهيئة الحافزة على اتجاهات طلبة المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية نحو مادة التربية الإسلامية

رابعة اسماعيل عباس الرفاعي

الاستاذ المساعد في قسم المناهج وتقنيات التعليم / جامعة الطائف

الملخص– *تهدف هذه الدراسة إلى قياس نسبة استخدام معلمات التربية الإسلامية للتهيئة الحافزة وكذلك قياس فعالية استخدام أساليب متنوعة للتهيئة الحافزة على اتجاهات طلبة المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية نحو مادة التربية الإسلامية، وقد تكونت عينة الدراسة من (60) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط في مدرسة الثامنة والثلاثون للإناث في مدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية و(30) معلمة من معلمات التربية الاسلامية التابعة لإدارة التعليم في مدينة الطائف، واستخدمت الباحثة بطاقة ملاحظة لملاحظة المعلمات في مواقف صفية للوقوف على واقع استخدامهن لأنماط التهيئة الحافزة، ومقياس اتجاهات لقياس اتجاهات الطلبة نحو مادة التربية الإسلامية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معظم الأنماط المستخدمة من قبل المعلمات في التهيئة الحافزة تتركّز على ربط الدّرس الحالي بالدرس السابق بالنسبة للتهيئة، كما أظهرت مدى التحسن في اتجاهات الطالبات بعد تنويع التهيئة الحافزة معهن في الموقف التعليمي. وفي ضوء هذه النتائج تم اقتراح ضرورة تضمين المناهج للتهيئة الحافزة.*

الكلمات المفتاحية: *التهيئة الحافزة، مادة التربية الإسلامية، الاتجاهات، المرحلة المتوسطة.*

1. المقدمة

للتربية الإسلامية أهمية كبيرة ودور هام في بناء الشخصية الإسلامية وتشكيلها وفق مبادئ الدين الإسلامي ومعطياته الحضارية وتأصيل القيم والأخلاق الإسلامية في نفوس طلبة العلم، ولهذا تزداد أهميتها عن سائر المواد الدراسية، فهي ليست مادة دراسية فحسب وإنما هي مظهر من مظاهر وجود الأمة وسر من أسرار سعادتها وقوتها. والسعادة الحقيقية لا تتحقق لدى الإنسان بغير تكامل شخصيته وتحقيق ذاته، وتوجيه جهوده نحو أهداف سامية اقتنع بها أو رسالة آمن بجدواها في نفعه وخدمته، والدعامة الأساسية في ذلك هي عاطفة اعتبار الذات واحترامها. وإذا كان للعواطف هذا الدور في تربية الشخصية وتقويتها، فإن الوجدان هو القوة التي تكون العواطف وتغذيها وتربيها، وهو باعتبار أسبابه المثيرة له عقلي ومادي ووجوده في الإنسان سابق على قوة التفكير أو على استخدامها، لذا كان أثره في تكوين الشخصية وبنائها أقوى وأعمق؛ لأنه متصل بكل الأعمال التي يمارسها الإنسان والقوة الدافعة على العمل [1].

وهذا يبرر الدور الكبير الذي تؤديه مناهج التربية الإسلامية في تنمية الوجدان وتنميته لدى المتعلمين، وبالتأكيد فإن هذا لن يتأتى بمجرد تلقين المعرفة الجامدة لديهم وإنما بالتفاعل وإثارة الوجدان، والقدوة الصالحة، والمعاملة الطيبة، والقصة الهادفة، والإيحاء العملي، والتدبر في خلق الله، ومظاهر قدرته في كونه، كل هذه الأساليب يمكن للمعلم الناجح أن يستخدمها في تدريسه لجلب اهتمام الطلبة وتوجيههم للتعلم، ومرونته في استخدام أنماط التهيئة الحافزة، مما يشعر المتعلم دائما بالتجديد والإثارة ويمنحه شعورا بقيمة ما يتعلمه وتقدير معلمه، وهذه نتيجة تربوية عظيمة تسعى المجتمعات الواعية للوصول إليها [2].

وتكمن أهمية معرفة اتجاهات الأفراد نحو موضوع معين في التنبؤ بالسلوك الذي سيقوم به الفرد نحو هذا الموضوع، فاتجاه الطالب نحو المادة الدراسية التي يتعلمها يؤثر في مدى تقبله لمفاهيم وخبرات تلك المادة وتوظيفه لها، لذا فإن المشكلة التي تعاني منها مادة التربية الإسلامية، تتمثل في اقتصار التعلم على الكتاب المدرسي في دراستها، وما زال التركيز على الأهداف المعرفية التي تقاس بالاختبارات التحصيلية، بالتزامن مع إهمال التنويع في أنماط التهيئة الحافزة واتجاهات الطلبة نحو هذه المادة، وحيث أن التهيئة الحافزة هي من المهارات اللازمة لكل معلم– ولمعلم التربية الإسلامية بشكل خاص– والتي لها ارتباط وثيق بتوجيه انتباه الطلبة للتعلم وإيلاءه الاهتمام المطلوب لتفعيل دور الطلبة مع الموقف التعليمي بصورة يتم فيها توظيف المعرفة في الحياة لنيل رضا الله وتطبيق شريعته سبحانه، وتحقيقا للغاية من خلق الإنسان في الأرض لقوله تعالى : "وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ" (الذاريات: ٥٦) تحاول هذه الدراسة التعرف إلى فعالية استخدام أساليب متنوعة للتهيئة الحافزة على اتجاهات طلبة المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية نحو مادة التربية الإسلامية.

2. مشكلة الدراسة

أ. مشكلة الدراسة وأسئلتها

ظهرت مشكلة الدراسة من خلال ما نقلته طالبات التربية العملية في جامعة الطائف للعام 1432–1433هـ، من مشاكل يعاني منها الطالبات من ضعف في إقبالهم على التعلم، مما أثار الفضول لدى الباحثة فطلبت إليهن ملاحظة أنماط التهيئة الحافزة التي تستخدمها المعلمات في المدارس اللاتي توزعن عليها، فتبين أن هناك أنماطا محددة اعتادت المعلمات استخدامها وتعودت الطالبات عليها، من هنا شعرت الباحثة بضرورة زيادة الاهتمام بتنويع أنماط التهيئة التي يستخدمها المعلمون في مادة التربية الإسلامية، مما يتوقع أن يزيد دور الطلبة وينشطهم في عملية التعلم بحيث يسهم في زيادة اتجاهاتهم نحو مادة التربية الإسلامية. لذا فإن الغرض من هذه الدراسة التعرف إلى فعالية استخدام المعلمين لأساليب متنوعة للتهيئة الحافزة على اتجاهات طلبة المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية نحو مادة التربية الإسلامية.

وبالتالي تحاول هذه الدراسة الإجابة عن سؤالي الدراسة الآتية:

– ما نسبة استخدام المعلمين لأنماط التهيئة الحافزة في تدريس مبحث التربية الإسلامية؟

– ما فعالية استخدام أساليب متنوعة للتهيئة الحافزة على اتجاهات طلبة المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية نحو مادة التربية الإسلامية؟

فرضيات الدراسة

وللإجابة عن سؤالي الدراسة تم صياغة الفرضية الآتية:

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى لاستخدام أساليب متنوعة للتهيئة الحافزة على اتجاهات طلبة المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية نحو مادة التربية الإسلامية.

ب. أهمية الدراسة ومبرراتها

هناك حاجة ماسة لتطوير التدريس في جميع المواد الدراسية، وموضوعات التربية الإسلامية بشكل خاص لما لهذا المبحث من ضرورة حياتية وأخروية لأبنائنا الطلبة، خاصة في ظل عزوفهم عن الدراسة وانشغالهم بالتطورات الحديثة في جميع مجالات الحياة.

وبما أن المعلم هو الأكثر صلة وتأثيرا بالطلبة تم التوجه إليه لتعرف ما إذا كان مشاركا في صناعة هذا الحال لهؤلاء الطلبة أم لا، فتمت ملاحظة المعلمين في مواقف صفية عادية على ما يبذلونه مع طلبتهم من جهود رامية لجذبهم للمادة التعليمية وترغيبهم فيها، وركزت هذه الدراسة على التهيئة الحافزة، لما لها من دور في تشويق الطلبة وترغيبهم بالتعلم.

وبعد الوقوف على واقع حال المعلمين تم تحضير مجموعة كبيرة من المواقف التي تنفع لتقديمها كتهيئة قبل أي موقف تعليمي، روعي في هذه المواقف أن تكون قصيرة، وتحقق أهدافا تربوية، داعمة للمنهاج. واشترط فيها التنويع بحيث تناسب الطلبة وروح العصر الذي يعيشون فيه.

ويستمدّ البحث الحالي أهميته من أهمية مهارة التهيئة، لما توفّره من تحسين وفاعلية في الموقف التعليمي. ويجيء هذا البحث استجابة موضوعية للعديد من الدراسات التي أثبتت وجود أثر ايجابي لاستخدام هذه المهارة في التحصيل هذا من جهة، وقلّة الدراسات العربية التي تناولت استخدام المعلّمين لهذه المهارة بالرغم من كثرة الأبحاث التي تناولت مهارات أخرى من مهارات التدريس. ومن المؤمّل أن يفيد البحث الحالي في مجال تدريس التربية الإسلامية، والقائمين عليه، والباحثين فيه من خلال تقديم تغذية راجعة للمسئولين عن برنامج إعداد معلمي التربية الإسلامية أثناء الخدمة وقبلها، بما يسمح بإعادة النظر في أهمية هذه المهارة وإمكانية تفعيلها بشكل أفضل في هذه البرامج. كما أنها تلقي الضوء على الدور الإيجابي للمتعلم في العملية التعليمية حيث أن هذه الأنشطة ستنفذ من قبل الطلبة سواء بشكل فردي أو جماعي. ويمكن أن يكون هذا البحث بداية لدراسات وبحوث أخرى تتعلق بالمهارة المذكورة.

ج. محددات الدراسة

تتحدد هذه الدراسة بالمحددات التالية:

– تطبق الدراسة على طالبات المرحلة المتوسطة في مدرسة الثامنة والثلاثون للإناث العام الدراسي (1432–1433هـ) في مدينة الطائف في المملكة العربية السعودية.

– اقتصرت الدراسة على أداتين وهما: بطاقة ملاحظة معلمات التربية الإسلامية في المدارس التي توزعت عليها طالبات الدبلوم التربوي في مادة التربية العملية تخصص الدراسات الإسلامية في مدينة الطائف في الفصل الدراسي الثاني للعام (1432–1433)، ومقياس اتجاهات لقياس اتجاه الطلبة نحو مادة التربية الإسلامية.

– تتحدد نتائج الدراسة بصدق وثبات أدوات الدراسة المستخدمة فيها .

د. التعريفات الإجرائية

برنامج التهيئة الحافزة: يقصد به مجموعة من الأنشطة والإجراءات التعليمية التي تتصف بالمرونة والتنوع والتي يشترك الطلبة بتنفيذها مع المعلم بهدف جلب انتباه الطلبة وتشويقهم لتعلم وتنمية ميولهم واتجاهاتهم تجاه مادة التربية الإسلامية، وتشتمل على قصص قصيرة ومعبرة من سيرة الرسول والصحابة ومقاطع يوتيوب تمثيلية أو إنشادية أو أحداث جارية، كتب من المكتبة، ودعابات وألعاب ومسابقات...الخ. بحيث لا يتجاوز الموقف خمس دقائق قبل البدء بأي موقف تعليمي جديد.

مادة التربية الإسلامية: هي مقررات مادة التربية الإسلامية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم السعودية للمرحلة المتوسطة، وتشمل الموضوعات الفرعية التالية: التفسير، الفقه، التوحيد، والحديث.

الاتجاهات: هو شعور نفسي قلبي يلازم الفرد بفعل خبرته وتفاعله السابق مع موقف معين، يجعله يمتلك شعورا يتصف بالثبات والاستمرار نحوه، يعبر بالرضا عنه والرغبة فيه أو العكس. وتم قياس الاتجاه هنا إجرائيا بمحصلة استجابات الطلبة اللفظية على فقرات المقياس – مقياس الاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية– كما تعبر عنه الدرجة الكلية التي حصل عليها الطالب في هذا المقياس.

المرحلة المتوسطة: ويقصد بها المرحلة المدرسة التي تبدأ بعد المرحلة الابتدائية، ومدتها ثلاث سنوات، الأول المتوسط والثاني المتوسط والثالث المتوسط.

وفي هذا البحث تعرف الباحثة التهيئة الحافزة بأنها كل نشاط يستهل به المعلم أي موقف تعليمي قاصدا به تحضير المتعلمين

عقليا ونفسيا لاستقبال الخبرة الجديدة باتجاه تحقيق الأهداف المخطط لها مسبقا، بحيث تستخدم قبل أي موقف جديد. ويعتبر التمهيد أو التقديم جزءا لا يتجزأ من التهيئة الحافزة.

3. الإطار النظري

مفهوم التهيئة

يدرس في علم النفس التربوي ضرورة استثارة الدافعية لدى المتعلم كشرط من شروط التعلم، ووضعت التربية الحديثة نصب عينيها ضرورة استثارة دوافع المتعلمين نحو المواقف التعليمية عن طريق احتواء الدروس على خبرات تثير دوافع المتعلمين وتشبع رغباتهم، الأمر الذي من شأنه إثارة حب الاستطلاع والاستكشاف للمعرفة، فكلما كان هناك مثيرات تعليمية جديدة بالموقف التعليمي، كلما كانت هناك رغبة المتعلم للتعلم أفضل [3]. فمثلا قد تستثير المتعلم بمواجهته بمشكلة تتحدى قدراته فيسعى إلى تعلم كيفية التغلب عليها، فمسألة الحساب التي يعطيها المعلم للتلميذ قد تدفعه إلى تعلم طريقة الحل.

إن هذا الواقع يتوقف على مهارة المعلم في التمهيد، وابتكاره لأساليب متنوعة لاستثارة انتباه التلاميذ. مما يجعل من البديهي أن تكون طريقة التمهيد سبق وأن كتبت في خطة التدريس بناء على تخيل مسبق لأحداث الدرس، حتى لا تأتي الأمور عشوائية بدون تخطيط. وهذا يقودنا إلى الحديث عن التهيئة كمفهوم ورد بالأدب التربوي كمهارة من مهارات التدريس تستخدم في تنفيذ الحصة الصفية.

يعرف جابر والخضري وزاهر [4] التهيئة إنها كل ما يقوله المعلم أو يفعله، بقصد إعداد التلاميذ للدرس الجديد، بحيث يكونون في حالة ذهنية وانفعالية وجسمية قوامها التلقي والقبول."

كما يعرف زيتون [5] التهيئة بأنها " كل ما يقوله المعلم أو يفعله أو يوجه به الطلاب قبل بدأ تعلم محتوي درس جديد أو تعلم إحدى نقاط محتوى هذا الدرس بغرض إعداد الطلاب عقلياً ووجدانياً و جسمياً لتعلم هذا المحتوى أو إحدى نقاطه، وجعلهم في حالة قوامها الاستعداد للتعلم."

ومما يجدر التنويه إليه في هذه الدراسة أن التهيئة لا تتوقف على بداية الحصة الصفية، إنما قد يشتمل الموقف التعليمي على أكثر من هدف، وكل هدف يحتاج إلى تهيئة خاصة به. وهنا يبرز دور المعلم في صناعة المثيرات للمواقف التعليمية وهو ما تسعى هذه الدراسة للتوصل إلى أثره على اتجاهات الطلبة [6].

وهناك بعض المصطلحات التي تستخدم كمرادفات للتهيئة كالتمهيد والتقديم، إلا أن البعض يفرق بينها على اعتبار أن التهيئة لا تقتصر على بداية الدرس فقط، أما التمهيد فعادة ما يقصد به ما يستهل به المعلم الموقف التعليمي من ربط الموقف التعليمي الحال بالسابق أو أي صورة من صور التهيئة لكن فقط ببداية الحصة الصفية، وكذا بالنسبة للتقديم [6].

وأيضا من المفارقات بين التمهيد والتهيئة أنه في التمهيد: يكون اهتمام المعلم منصبا على المادة العلمية الجديدة والناحية العقلية للمتعلم، وهذا يعني أن الاهتمام الأول للمعلم ينصب على محتوى الدرس فقط، وعلى الرغم من اهمية ذلك إلا أنه يهمل ما لدى التلاميذ من مشاعر واهتمامات ينبغي فهمها والتجاوب معها حتى يجذب اهتمامه ويضمن مشاركتهم معه أثناء الدرس. وهذا ما تقدمه له التهيئة الحافزة وتحرص عليه [7].

أهداف التهيئة

تعتقد الباحثة أن التهيئة الحافزة مهارة من مهارات التدريس التي تُظهر ما لدى المعلم من إمكانات فنية وأكاديمية يقدمها لطلبته للوصول بهم إلى الأهداف المراد تحقيقها في عملية التعلم، وسنحاول هنا تلخيصها في النقاط التالية:

أولا. تشويق التلاميذ وإثارة حواسهم، والتحضير النفسي لما سوف يتعلمونه، مما يعمل إثارة فضولهم وتوليد حب الاستطلاع لديهم للموقف التعليمي. فيتلقى المتعلم تعلمه في جو ملؤه القبول والرضا ويدفعه إلى أن يشارك في عملية التعلم بفاعلية ونشاط [8].

ثانيا – يسهم في منع المعلم من الارتجال والعشوائية، فيخطط جيدا لدرسه فينظم العمل ويرتبه ويقسمه على الفترة المحددة، ويجهز ما يلزم من مواد تعليمية، ويتوقع ما قد يحدث ويثار في الفصل ويرصد الإجراءات والإجابات المناسبة له، ودراسة حالات طلابه ووضع الخطط المناسبة للتعامل معهم، ونحو ذلك، فيسير مع طلبته على بصيرة ونور فيما يقدمه لهم من أنشطة تحقق حفز هممهم وبالتالي دفعهم لمتابعته خلال الحصة الصفية، مما يشعره بالاطمئنان ويبعده عن العشوائية [9].

ثالثاً: تحقيق الانضباط والنظام داخل الفصل، حيث يشكو كثير من المعلمين من الفوضى وعبث الطلبة خلال الحصة الصفية، ويتوقع أن يكون أحد أسباب ذلك عدم وجود المثيرات الجاذبة لهم في الموقف التعليمي. أن العشوائية تربك النظام الصفي، وتجعله متأرجحا بين النظام واللانظام وبالتالي يؤدي بالطلبة إلى تطوير مشكلات صفية مرهونة بدخولهم الصف وإذا عمت العشوائية فإن الطلبة يعممون مشكلاتهم بدخولهم المدرسة لذا فإن اعتبار البيئة الصفية ومتغيراتها في التخطيط للتعلم تجعل عملية التعلم عملية مفيدة وسارة [10].

رابعاً: تقديم إطار مرجعي لتنظيم الأفكار والمعلومات التي سوف يتضمنها الدرس فإعطاء الطلبة مقدما فكرة عن محتوى الدرس أو ما هو متوقع منهم يساعدهم على فهمه وتحقيق ما هو متوقع منهم [11].

خامساً: توفير الاستمرارية في العملية التعليمية، مما يجعل التعليم أكثر فعّالية، على المعلم أن يربط المهارات والمعارف الجديدة بالمهارات والمعارف التي سبق تعلمها. فالتعلم الجديد يتم نتيجة البناء على ما لديه من معارف ومهارات، فتذكّير الطلبة بالمعارف والمهارات قبل البدء بتدريسهم المعارف والمهارات [12].

سادساً: بالتهيئة يتحقق للتلميذ تنظيم أفكاره السابقة، بما سوف يتلقاه من معلومات في هذا الدرس، فقد يكون الدرس بناءً على ما سبق، وهو بهذا يحتاج إلي نوع من التمهيد، وقد تكون معلومات الدرس جديدة وتحتاج إلي مساحة من التفكير والانتباه، بذلك لا يكون للتلقي العشوائي مكان في هذا الدرس. وبهذا يمكن القول إن النجاح في مدخل الدرس له تأثير مباشر علي نجاح التعلم في المراحل التالية له [13].

أهمية التهيئة الحافزة

إن تهيئة النفس البشرية قبل الممارسة أمر مهم في كل السلوكيات الإنسانية، ومن باب أولى أن تكون هي الأهم في العمليات التربوية، وتبرز هذه الأهمية لكل من المعلم والمتعلم أما أهميتها للمعلم فتتمثل في ما يلي:

– التنوع في تقديم مثيرات التهيئة الحافزة المقدمة في كل حصة صفية، حتى لا يملها الطلبة وينصرفوا عن الدرس.

– تساعده في إدارة الصف وضبطه.

– تمنعه من الارتجال والعشوائية.

– تسهل عليه الحصول على تغذية راجعة فورية لمدى انتباه طلبته وتفاعلهم معه.

– تحثه للسعي نحو التميز المهني والأكاديمي، كثمرة من ثمرات نجاحه بالموقف الصفي [8,14].

ولا شك أن الجهد الذي بذله المعلم وهو يعد مثيرات متنوعة لدرسه سيجد أثرا طيبا لدى طلبته، ويشعرهم باحترام الموقف الصفي، لذا تبرز أهميتها للمتعلم في ما يأتي:

– التهيئة تجعل المتعلم أكثر استجابة وتفاعلا مع الموقف التعليمي. وتزيد من عنصر التشويق والإثارة للتعلم. ومن المعلوم بداهة أنه كلما تم استثارة همم المتعلمين للتعلم بصورة أفضل كلما كان تركيز المتعلمين للتعلم أكبر، وبالتالي تتحقق مشاركة المتعلم بعملية تعلمه.

– تساعد على جعله اكثر تنظيما للمعرفة التي يتلقاها، حيث يستذكر كل موقف وطريقة التهيئة فيه فيساعده على حفظه وتخزينه بذاكرته بصورة منظمه، وبالتالي تمكنه من استرجاعه عند الحاجة إليه بأقصر وقت.

– تمتن علاقته بمعلمه وتزيد من احترامه له.

– تقوي ثقة المتعلم بنفسه، فيسأل إذا أشكل عليه شيء ويتفاعل مع معلمه في عملية التعلم. ويأخذ تغذية راجعة عن مدى تقدمه [15,4,16].

مدة التهيئة

بما أن التهيئة هي تحضير المتعلم ذهنيا ووجدانيا للموقف التعليمي، فهو وسيلة موصلة لغاية، فلا يجوز أن يأخذ وقتا طويلا من زمن الحصة الصفية، خاصة إذا كان المعلم يستخدمه بالحصة أكثر من مرة قبل شروعه بأي موقف تعليمي جديد، قد يأخذ 2–5 دقائق فقط من وقت الحصة البالغ خمس وأربعون دقيقة. وكما عرفنا سابقا أن التهيئة لا تقتصر على بداية الدرس فقط، ذلك أن الدرس الواحد عادة ما يشتمل على أهداف متنوعة يحتاج كل منها إلى تهيئة مناسبة [6]. ويفضل أن يحسب المعلم بدقة زمن التهيئة الحافزة بحيث لا يزيد على 5 دقائق ليتمكن من تحقيق جميع الأهداف المخطط لها.

أنواع التهيئة

هناك عدة أنواع للتهيئة الحافزة يمكن تصنيفها إلى ثلاثة أنواع هي:

1– التهيئة التوجيهية: وتستخدم لتوجيه انتباه التلاميذ نحو موضوع الدرس الجديد أو إثارة اهتمامهم به.

2– التهيئة الانتقالية: وتستخدم لتسهيل الانتقال التدريجي من المادة التي سبقت معالجتها إلي المادة الجديدة، أو من نشاط تعليمي إلي نشاط آخر.

3– التهيئة التقويمية: وتستخدم لتقويم ما تم تعلمه قبل الانتقال إلي أنشطة أو خبرات جديدة [4].

أنماط التهيئة

للتهيئة أساليب متعددة يمكن أن يستخدمها المعلم، على النحو التالي:

الأسلوب الأول: طرح الأسئلة التحفيزية حول موضوع الدرس الجديد. وتكون التهيئة عادة بإلقاء بضعة أسئلة يتمكن بها المدرس من معرفة المعلومات السابقة الموجودة في عقول طلابه لتذكيرهم بما يتناسب منها مع موضوع الدرس الذي هم بصدده، فيتخذها اساساً يبنى عليه، ويضع الطلاب في موقف يشعرهم بالمشكلة التي أمامهم ويستثيرهم الى التفكير والعمل على حلها والتغلب عليها [17].

الأسلوب الثاني: حكاية القصص، وبعد سرد القصة يناقش المعلم تلاميذه في أحداثها. ومن خلال المناقشة يتوصل التلاميذ إلى عنوان الدرس ثم يقوم المعلم بتسجيله على السبورة ويبدأ في تدريسه.

الأسلوب الثالث: عرض وسيلة تعليمية (صورة أو رسم أو عينة أو فيلم قصير) لها صلة بموضوع الدرس أو إحدى نقاطه، ثم يناقشهم فيما شاهدوا، وبعد المناقشة يتوقع التلاميذ عنوان الدرس، فيكتبه المعلم علي السبورة ويبدأ في تدريس هذا الموضوع.

الأسلوب الرابع: عرض أحداث جارية، بقراءتها من مجلة أو صحيفة يومية ويناقش طلبته بها ثم يكتب عنوان الدرس، ويبدأ درسه. ويبدأ في تعليمهم نقاطه أو عناصره [6].

الأسلوب الخامس: تقديم بعض الآيات القرآنية أو الأحاديث الشريفة. فإذا كان موضوع الدرس عن (الماء) مثلاً، فقد يبدأ المعلم الدرس بأية قرآنية مثل قوله تعالى: " وجعلنا من الماء كل شيء حي " ويكتبها علي السبورة ثم يقرأها علي تلاميذه، ويناقشهم في تفسير الآية وصولاً إلي أن هذه الآية تدل علي أهمية الماء للحياة ثم يكتب عنوان الدرس علي السبورة (الماء) ويبدأ في تدريس عناصره [5].

الأسلوب السادس: ممارسة الطلاب لنشاط من الأنشطة الاستقصائية أو الكشفية [5].

الأسلوب السابع: ربط موضوع الدرس السابق بالدرس الجديد [4].

الأسلوب الثامن: تقديم منظم متقدم في صورة لفظية فإذا كان موضوع الدرس هو تركيب جسم الإنسان، فإن المعلم قد يبدأ هذا الدرس بعرض منظم متقدم كالتالي مكتوباً على السبورة أو لوحة ورقية أو معروضاً بجهاز(OHP) يتكون جسم الإنسان من أجهزة وأعضاء. والجهاز هو مجموعة من الأعضاء تعمل مع بعضها في تعاون وانتظام للقيام بمظهر من مظاهر الحياة. وإذا فحصت جسمك وجدت فيه مجموعة من الأجهزة تقوم بمظاهر الحياة المختلفة هي: الجهاز الهضمي– الجهاز التنفسي– الجهاز العظمي– الجهاز الدوري– الجهاز البولي– الجهاز التناسلي، هل تحب أن تتعرف على كل جهاز من الأجهزة السابقة ؟ تعال معنا في رحلة داخل الجسم، لنتعرف على الأجهزة والأعضاء التي يتكون منها الجسم ووظيفة كل منها. وبعد ذلك يكتب موضوع الدرس على السبورة ويبدأ في تدريس عناصره وأفكاره [5].

ومما يلاحظ على ما عرضناه سابقا هو أن زيتون ركز على تقديم مثيرات في بداية الموقف التعليمي وكان موفقا في ما عرضه كتمهيد للموقف التعليمي، لكن هذه الدراسة تركز على تقديم المثيرات في كل موقف تعليمي جديد، فلا يكفي إثارة الطلبة وتهيئتهم في بداية الحصة ثم إكمال الحصة بالطريقة التقليدية، فلا بد من وجود المثيرات والاهتمام بها في كل موقف جديد. مما يعني وجود عدة مثيرات في كل حصة.

ويمكن تلخيص أنماط التهيئة الممكنة في مادة التربية الإسلامية بما يلي : طرح سؤال. ذكر سبب تسمية السورة. ذكر سبب نزول السور. طرح مشكلة. ضرب مثل. عرض ما يوهم التناقض. عرض ما يثير الدهشة، أو الخيال استخدام القصص والألعاب والألغاز الرياضية. استخدام المدخل التاريخي. الاشارة الى اهمية الموضوع وتطبيقاته في الحياة. استعراض الواجب المنزلي.

شروط التمهيد وأساليبه:

وحتى يكون التمهيد مثيرًا لدافعية الطلبة يراعى فيه:

– ألا يستغرق أكثر من خمس دقائق
– أن يتصف بالمرونة والإثارة لتفكير الطلبة.
– أن يشعرهم بأهمية الدرس.
– أن يرتبط بالدرس دون أن تتعمق بتفاصيله.
– أن تكون معلومات المثير صحيحة و مناسبة لمستوى الطلبة وعمرهم.
– أن تحقق التهيئة الجذب والتشويق والاهتمام بالدرس.
– أن يكون التمهيد جديدًا مشوقًا وجذابًا [16,18].

أسس اختيار مهارة التهيئة.

بالرغم من أن مهارة التهيئة هي إحدى مهارات التدريس، إلا أن لها أسسا يتم اختيار هذه المهارات في ضوئها وفيما يلي أهم هذه الأسس:

المرحلة التعليمية: أسلوب التهيئة يختلف من مرحلة تعليمية إلى أخرى، ويختلف باختلاف نوعية المستقبلين، فعلى سبيل المثال في التعليم الابتدائي من الممكن أن يكون أسلوب سرد القصص هو المناسب، بينما في مرحلة التعليم المتوسط أو الثانوي قد يكون هذا الأسلوب غير مناسب، ويستخدم بدلا منه أسلوب المناقشة أو الأحداث الجارية [19].

طبيعة المجال المعرفي : ويعني ذلك أن طبيعة المجال الدراسي الذي يخطط الموقف التدريسي له تؤثر على اختيار أسلوب تهيئة معينة دون غيرها، فقد يطلب المعلم من الطلاب جمع بيانات معينة أو إجراء ملاحظات خاصة أو تلخيص مقالات، بحيث يمكن استخدامها مدخلا للتهيئة، كما قد تتضمن التهيئة أمثلة ومناقشات حول تطبيقات المادة المتعلمة في مجالات المعرفة الأخرى وفي الحياة العملية، وهكذا يختلف من مجال معرفي إلى مجال آخر [4].

جوانب التعليم المتضمنة: قد يكون الموضوع الأساسي متعلقا بالمجال المعرفي أو المهاري أو الوجداني، وقد يكون مقتصرا على تعليم أحد أو بعض الجوانب المعرفية (حقائق، مفاهيم، علاقات، تطبيقات)، ولعله من السهل أن تتبين العلاقة بين جوانب التعلم

التي يركز عليها الدرس وخاصة التي تتعلق ببداية الدرس، وبين اختيار الأسلوب المناسب لتهيئة الطلاب [4].

موضع الدرس من الوحدة التعليمية: تختلف الدروس في موقعها من الوحدة التعليمية، فقد تكون في بداية الوحدة وبالتالي لا تقتصر التهيئة على هذا الدرس ولكنها تمتد إلى الوحدة بأكملها وتوضيح موقع تلك الوحدة من المقرر بأكمله، وأهمية دراسة هذه الوحدة وأهدافها والموضوعات المتضمنة فيها، ثم التهيئة للدرس الأول من دروس تلك الوحدة. أما إذا كان الدرس أثناء دراسة الوحدة، فيركز المعلم في التهيئة على متابعة التكليفات السابقة، وتصحيح الأخطاء المرتبطة بذلك مع توضيح الهدف من الحصة، وأخيرا إذا كان الدرس مخصصا للمراجعة فيتناول المعلم في التهيئة أهداف الدرس والأسلوب الذي يتبع في المراجعة سواء كان تقسيم الفصل إلى مجموعات صغيرة، أو من خلال تكليفات فردية أو جماعية... الخ، ومن الممكن استخدام أكثر من أسلوب في التهيئة وذلك وفقا لمقتضيات الموقف التعليمي [20].

موقع الحصة من اليوم الدراسي: يعتبر هذا المعيار مهما جدا في اختيار الأسلوب المناسب للتهيئة، لأنه قد تكون الحصة في بداية اليوم الدراسي ويكون الطلاب أكثر نشاطا وحيوية في الصباح أو في الحصص الأولى وبالتالي فإن أسلوب التهيئة من الممكن أن يكون أحداثا جارية، أو استرجاعا لمعلومات سابقة، أما إذا كانت الحصة في نهاية اليوم الدراسي فإن الطلاب يكونون في حالة تعب وإجهاد وبالتالي سوف يختلف أسلوب التهيئة، حيث يتطلب أن يكون المعلم أكثر حيوية في إثارة الطلاب من خلال فزورة أو سرد قصة أو عرض فيلم عليهم ويحاول أن يشرك أكبر عدد من الطلاب، وعادة تستغرق التهيئة في الحصص الأخيرة زمنا أكبر مما تستغرقه في الحصص الأولى [20].

الاتجاهات

يعرف قطامي [21] الاتجاه بأنه" استعداد نفسي للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو مثيرات من أفراد أو أشياء تستدعي هذه الاستجابة ويعبر عنها عادة بأحب أو أكره)". كما عرف زيتون الاتجاه بأنه:" مجموعة من المكونات المعرفية والانفعالية والسلوكية التي تتصل باستجابة الفرد المتعلم نحو موضوع أو موقف أو شخص ما من حيث القبول (مع) أو الرفض (ضد) لموضوع الاتجاه [7].

ويعرفه الدمرداش بأنه: " الموقف الذي يتخذه الفرد أو الاستجابة التي يبديها إزاء شيء معين أو حدث معين أو قضية معينة، إما بالقبول والموافقة أو الرفض والمعارضة نتيجة مروره بخبرة معينة أو قضية معينة تتعلق بذلك الشيء أو الحدث أو القضية [22].

والاتجاهات بشكل عام عرفها [5] بأنها هي" الشعور الإيجابي أو السلبي الذي يتبناه الفرد نحو موضوع معين. للاتجاهات أهمية تربوية وتعليمية، إذ ترتبط بالجوانب الانفعالية ذات العلاقة بكراهية أشياء أو أحداث معينة أو الميل إليها. ويتفق عدد كبير من الباحثان على أن الاتجاهات تتكون من ثلاثة مكونات، وهي: المكون المعرفي، والوجداني العاطفي، والسلوكي العملي، إلا أن المكون الوجداني العاطفي هو الأكثر وضوحاً من بين تلك المكونات. وبذلك تلعب الاتجاهات دوراً مهماً في صقل شخصية المتعلم فهي تمثل الجانب الانفعالي للشخصية الذي يتكامل مع الجانبين العقلي والنفس حركي، وذلك لإيجاد المواطن الصالح ذو الشخصية المتكاملة، والذي يعد من أهم الأهداف التي تسعى الدراسات الاجتماعية لإيجاده [23].

ولما كانت الاتجاهات متعلمة، وهي تمثل نتاجًا مركبًا من المفاهيم والمعتقدات والمشاعر التي تولِّد لدى الفرد نزعة واستعدادًا معينًا للاستجابة لموضوع الاتجاه بطريقة معينة. لذا نجد المربين يعطون اهمية لها باعتبارها من اهم اهداف التربية الحديثة. إذ ان التعلم الذي يؤدي الى اكساب الطالب اتجاهات ايجابية يكون أكثر نفعا من التعليم الذي يؤدي الى مجرد اكتساب المعلومات لأنها

معرضة باستمرار لعوامل النسيان في حين يظل اثر الاتجاهات مستمرا.

والاتجاهات تجعل المتعلم يسلك سلوكا معينا يتصف بالثبات والاستمرار نحو أشياء أو مواقف معينة وتختلف في شدتها أو عموميتها تبعا لاختلاف الأشياء أو المواقف المرتبطة بها. ويعتقد علماء النفس أن الخبرات التي تحقق إشباعا للفرد وتشعره بالرضا والارتياح والبهجة تجعله ينمي اتجاهات نحو محتوى الخبرة والعكس صحيح، كما أن المعززات الإيجابية تزيد من احتمال ظهور الاستجابات واستبقائها، في حين المعززات السلبية تؤدي إلى إضعاف الاتجاهات غير المرغوب فيها [24].

ومع تعدد تعريفات الاتجاهات إلا أن مفهوم الاتجاه يتضمن الخصائص التالية:

وجود قضية أو موضوع ينصب عليه الاتجاه، الاتجاه يحمل حكماً أو تقيماً، لاتجاهات تتميز بالثبوت نسبياً، الاتجاهات تتبئ بالسلوك.

وظائف الاتجاهات

تؤدي الاتجاهات مجموعة من الوظائف تتمثل في الآتي:

- تحدد استجابة الفرد نحو الأشياء والموضوعات والأشخاص.
- تعبر عن امتثال الفرد لعادات وقيم وثقافة مجتمعة.
- تؤدي إلى تفاعل الفرد مع مجتمعه ومع الجماعات التي ينتمي إليها.
- تزود الفرد بصورة من علاقته بالمجتمع المحيط به.
- تؤدي إلى تنظيم دوافع الفرد حول بعض النواحي الموجودة في مجاله.
- تيسر للفرد اتخاذ القرارات في المواقف المختلفة التي يواجهها بطريقة ثابتة دون تردد [21].

مكونات الاتجاه : يتكون الاتجاه من ثلاثة مكونات أو جوانب تتمثل في التالي:

1- المكون المعرفي الفكري (Cognitive Component)

ويتضمن معتقدات الفرد نحو الأشياء، حيث لا يكون للفرد أي اتجاهات حيال أي موضوع إلا إذا كانت لديه وقبل كل شيء معرفة عنه، كما أن نوع الاتجاه مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالمدة الدراسية التي يتعلمها، فالاتجاهات تعتبر حصيلة ما اكتسابها الفرد من الخبرات والآراء والمعتقدات من خلال تفاعله مع بيئته المادية والاجتماعية، فالاتجاهات أنماط سلوكية يمكن اكتسبها وتعديلها بالتعلم والتعليم، وتتكون وتنمو وتتطور لدى المتعلم من خلال تفاعله مع البيئة (البيت والمدرسة والمجتمع) وبالتالي فهي لذلك متعلمة معرفية يكتسبها المتعلم بالتربية والتعلم عبر العملية التربوية والتنشئة الاجتماعية، ولذلك توصف بأنها نتاج التعلم، ومن هنا يبرز دور معلم العلوم في تكوينها وتنميتها لدى المتعلم.

2- المكون الوجداني (الانفعالي :Affective component)

وهو شعور عام يؤثر في استجابة القبول أو الرفض لموضوع الاتجاه ويشير إلى ما يتعلق بالشيء أو الموضوع من نواحٍ عاطفية (انفعالية)، أو وجدانية تظهر في سلوك المتعلم، بمعنى كيف يشعر الفرد إذا تعامل مع هذا الموضوع هل يشعر بالسعادة أم لا؟ وطبيعة هذا الشعور يتوقف على طبيعة العلاقة بين الموضوع والأهداف الأخرى التي يراها الفرد مهمة، ويصبح هذا الشعور إيجابياً تجاه الموضوع إذا كان يؤدي بدوره إلى تحقيق أهداف أخرى والعكس صحيح.

3-المكون السلوكي :Behavioral component ويتضمن هذا المكون جميع الاستعدادات السلوكية التي ترتبط بالاتجاه فعندما يمتلك الفرد اتجاهاً إيجابياً نحو شيء ما أو موضوع ما فإنه يسعى إلى مساندة وتدعيم هذا الاتجاه، أما إذا امتلك الفرد اتجاهاً سلبياً نحو موضوع أو شيء ما فإنه يُظهر سلوكاً معادياً لهذا الشيء أو الموضوع [25,7].

أهم الطرق لتغيير الاتجاه:

لقد أشار كناب (Knapp) إلى بعض الطرق التي يمكن فيها إحداث تغير في الاتجاه لدى بعض الطلاب التي ذكرها الدمرداش [22] وهي:

1- التعزيز اللفظي.

2- لعب الأدوار المضادة.

3- المناظرة مثل الاستعداد للدفاع عن وجهة نظر متباينة لقضية معينة.

4- التزويد بمعلومات جديدة عن موضوع الاتجاه المراد إحداث التغير فيه.

5- إدخال عامل القلق والخوف.

6- فهم الدواعي السيكولوجية باتجاهات معينة.

7- تغير عوامل معينة مرتبطة بموضوع الاتجاه.

8- وجود القدوة والمثل.

9- الممارسة مثل الاشتراك المباشر في الأعمال التي تدعو إلى تغيير الاتجاه.

4. الدراسات السابقة

تم الرجوع للدراسات التي بحثت مهارات عملية التدريس، حيث تعتبر مهارة التهيئة الحافزة في الوقت الحاضر ضرورة تربوية لا يستغنى عنها، في جميع الميادين، بالإضافة إلى دراسات تناولت البحث في اتجاهات الطلبة نحو مادة التربية الإسلامية .

وبعد الاطلاع على هذه الدراسات تم تصنيفها الى التصنيفات التالية:

أولاً: دراسات تناولت استخدام مهارات التهيئة الحافزة في العملية التربوية.

ثانياً: دراسات تناولت البحث في اتجاهات الطلبة نحو مادة التربية الإسلامية .

ثالثاً: دراسات تناولت استخدام مهارات التهيئة الحافزة في العملية التربوية.

هدفت دراسة خازر [8] إلى معرفة أنماط التهيئة الحافزة، والغلق التي يستخدمها معلمو التربية الإسلامية في التدريس في المرحلة الأساسية في محافظة الكرك. وقد تألفت عينة البحث من (98) معلما يدرّسون مبحث التربية الإسلامية في مديريتي قصبة الكرك، والمزار الجنوبي. وكانت أداة البحث المستخدمة بطاقة ملاحظة اشتملت على (18) فقرة. أظهرت النتائج عدم اهتمام المعلمين باستخدام التهيئة الحافزة والغلق معا باعتبارهما خطوتين رئيستين لا بدّ منهما، إذ بلغ عدد الدروس التي اشتملت على كلتا المهارتين معا (58) درسا، وبنسبة مئوية بلغت (30%). كما أظهرت النتائج وجود تدن واضح في نسبة استخدام معلمي التربية الإسلامية لمعظم أنماط التهيئة الحافزة والغلق في تدريسهم للمبحث. وقد أظهرت الدراسة أيضاً أن معظم الأنماط المستخدمة تقليديا يتركّز على ربط الدّرس الحالي بالدرس السابق بالنسبة للتهيئة، وتحديد موضوع الدرس القادم بالنسبة للغلق .

وفي دراسة ثانية قام الأسطل والرشيد [26] بتقويم كفاية التخطيط الدراسي لدى معلمي الرياضيات في إمارة أبو ظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة. وقد تمّ إعداد مقياس لتقويم هذه الكفاية وتطبيقه على عينة مكونة من (183) معلما ومعلمة. وقد أظهرت أبرز النتائج المتعلقة بالتهيئة الحافزة أنّ معظم المعلمين يركزون في تهيئة الدرس على الخبرات والمعلومات السابقة ذات الصلة بالدرس الجديد، دون وجود أي تنويع يذكر في أنماطها.

وقامت إلياس وبوبشيت [27] بدراسة هدفت إلى تقصّي أثر استخدام التهيئة الحافزة، والغلق على المستوى التحصيلي لطالبات الصف الثاني الثانوي الأدبي لمقرر علم النفس في ثانويات محافظة الإحساء في المملكة العربية السعودية. وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي من خلال مجموعات الدراسة الأربع، إذ تضمّنت دروس المجموعة الأولى تهيئة حافزة وغلق، أمّا الثانية فاقتصرت على التهيئة فقط، والثالثة على الغلق فقط، أما الرابعة فقد كانت ضابطة لم تستخدم فيها التهيئة الحافزة والغلق. وقد

استخدمت الدراسة اختبارا تحصيليا تمّ تنفيذه على عينة مكونة من (88) طالبة. وأظهرت النتائج أن لاستخدام التهيئة الحافز ة وغلق المراجعة في الدروس تأثيرا فاعلا في تحسين التحصيل الدراسي للطالبات.

ودراسة فاني وآخرون [28] بينت أن استخدام التهيئة مع الأطفال في القراءة يحفزهم على مزيد من القراءة والكتابة ويكسبهم مهارات عالية في القراءة، وقد استخدما في الدراسة عدة أساليب منها: القصص المحببة لدى الأطفال، والبطاقات الملونة الجذابة، وربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة بصورة، وغيرها من الأساليب.

أما البخيت [29] فقد قام بدراسة هدفت إلى بيان أثر كل من التدريب المصغر، والمؤهل العلمي للمعلم في تنمية مهارتي "التقديم، والتهيئة"، والتساؤل لدى معلمي الرياضيات في الأردن. وقد تكونت عينة الدراسة من (24) معلما ومعلمة، حيث تمّ إخضاعهم لمادة تدريبية نظرية اشتملت على المفردات السلوكية التي يمكن ملاحظتها وقياسها للمهارتين المستهدفتين، ودرسين في الرياضيات. وقد استخدمت الدراسة استمارة ملاحظة لتقويم أداء أفراد العينة للمهارتين. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية لكل من المهارتين تعزى إلى طريقة التدريب لصالح المجموعة التجريبية .

أجرت كيتا [30] دراسة في مدينة الخليل لبحث مدى تأثير القرلءة المنتظمة لسلسلة من القصص من المعلم على تحصيل التلاميذ في القرلءة. خلصت الباحثة إلى جملة من النتائج أبرزها أن القرلءة المنتظمة للقصص داخل الفصل من قبل المعلم على التلاميذ تساعد في اكتساب مهارات القرلءة، كما تزيد من معدل فهمهم وتحصيلهم في مادة القرلءة، ومن قدرتهم على قرلءة القصص المصورة.

ودراسة كريستن وميرفي [31] التي بينت أن الدور الذي يقوم به المعلم بتوفير مثيرات للمتعلمين يساعدهم على استرجاع معرفتهم السابقة، وهذا يجعل المعلم ينقل المتعلمين من مرحلة حفظ المعلومات واستذكارها إلى تعلم فعال ذي معنى يربط فيه مواقف التعلم مع بعضها بدلا من حفظ أجزاء متفرقة، وكانت طريقتهما في ذلك من خلال عرض الوسائل التعليمية بصورة مشوقة، والرجوع إلى المراجع والمصادر الخارجية، والرحلات أو الخطب أو بعض المواقف الواقعية من الحياة .

وبهذا تختلف الدراسة الحالية عن دراسة خازر [8] ودراسة الأسطل والرشيد [26]، ودراسة البخيت [29]، بأن هذه الدراسات طبقت على المعلمين فقط، تم فيها ملاحظة المعلمين بدون إشراك الطلبة بالتجريب وهذا ما دعى الباحثة للقيام بهذه الدراسة لاستكمال العمل الذي بدأه آخرون. فأضافت عليها أنه وبعد ملاحظة المعلمين في المواقف الصفية الميدانية قامت بإعداد مجموعة كبيرة من المواقف التي تنفع لتهيئة الطلبة في المواقف الصفية واستثارة هممهم باتجاه التعلم، وطبقت ذلك ميدانيا في إحدى مدارس مدينة الطائف، وهي بذلك تتفق مع دراسة إلياس وبوبشيت [27]، ودراسة فاني وآخرون [28] ودراسة كيتا [30] ودراسة كريستن وميرفي [31] حيث أنها جميعا استخدمت الطريقة التجريبية مع الطلبة وكشفت دور المعلم عند استخدامه للتهيئة على تعلم الطلبة مما ساعد إلى زيادة التحسن في الأداء، وتحس في مهارة القراءة، وزادت في التعلم ذي المعنى، لكن الاتجاهات لم يتطرق إليها أحد. حيث اختلفت هذه الدراسة عن سابقاتها أنها قاست اتجاهات الطلبة نحو المادة التعليمية وأظهرت تحسنا في تلك الاتجاهات نتيجة الخضوع لهذه التجربة. وتختلف أيضا هذه الدراسة عما سبق من دراسات في أنها وظفت التهيئة قبل أي موقف جديد لا كما مر بالدراسات التي طبقت على الطلبة عند إلياس وبوبشيت [27]، ودراسة فاني وآخرون [28] ودراسة كريستن وميرفي [31] ودراسة اميدون وفلاندرز [32] بتوفير مثيرات وتشويق وتنويع في الحصة

الصفية كما يحدث عادة بالتمهيد لأي موقف تعلمي، حيث لم يتم التركيز على هذا التشويق والتنويع بالمثيرات في كل موقف جديد خلال الحصة الصفية الواحدة وهو ما يسجل لهذه الدراسة.

ثانيا: دراسات تناولت البحث في اتجاهات الطلبة نحو مادة التربية الإسلامية.

أجرت الرملي [33] دراسة هدفت الى تحديد المفاهيم الفقهية المقررة المتضمنة في كتاب الفقه للصف الحادي عشر. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت المنهج التجريبي. وتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الحادي عشر في محافظة غرب غزة والبالغ عددهن (3684) طالبة بحسب إحصائية وزارة التربية والتعليم (2010-2011) وكانت عينة الدراسة قصدية وتتكون من شعبتين في مدرسة الجليل الثانوية للبنات.

أدوات الدراسة لديها تكونت من اختبار المفاهيم الفقهية، ومقياس الاتجاهات للتحقق من فرضيات الدراسة. وكشفت الدراسة عن النتائج التالية:

- مناسبة جميع المفاهيم الفقهية التي تضمنتها أداة القياس من وجهة نظر أفراد الدراسة.

- وصلت الدراسة إلى مفاهيم فقهية لازمة لطلبة الصف الحادي عشر تضمنت ثلاثة مفاهيم رئيسة وهي (العقوبة، الحدود، القصاص).

- أن هناك مفاهيم فقهية لازمة لطلبة الصف الحادي عشر لم ترد في الكتاب المقرر ووردت في القائمة.

أما العمري [34] فقد قام بعمل دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج محوسب في التربية الإسلامية على التحصيل والاتجاهات لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الأردنية، وقد تكونت عينة الدراسة من (116) طالباً وطالبة في الصف السابع الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء المزار الجنوبي للعام الدراسي 2006/2005، حيث تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: مجموعة ضابطة تكونت من (40) طالباً وطالبةً درست مادة الفقه بالطريقة الاعتيادية، ومجموعتين تجريبيتين، الأولى درست مادة الفقه بطريقة التعلم التعاوني المحوسب، وبلغ عددها (38) طالباً وطالبة، والثانية درست المادة التعليمية ذاتها بطريقة التعلم الفردي المحوسب، وبلغ عددها (38) طالباً وطالبةً. ولأغراض الدراسة، تم إعداد مقياس لاتجاهات التلاميذ نحو البرنامج التعليمي المحوسب. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود اتجاهات إيجابية لدى المجموعتين التجريبيتين نحو البرنامج التعليمي المحوسب، وعدم وجود فروق في اتجاهات التلاميذ تعزى للجنس.

هدفت دراسة السليماني [35] إلى معرفة أثر طريقة تمثيل الأدوار في التحصيل لوحدة السيرة النبوية والاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي للعام الدراسي(2001-2002م). وقد استخدم السليماني في دراسته المنهج التجريبي حيث اختيار عينة من الصف الثاني الإعدادي من مدرسة سلطان بن سيف للتعليم الأساسي بنين بمدينة نزوى بلغ عددها من (70) طالبا قسمهم إلى مجموعتين تجريبية (35) طالبا ومثلها ضابطة، ودرب العينة التجريبية على ممارسة تمثيل الأدوار بعد ضبط المتغيرات واشتملت دراسته على أداتين هما: الاختبار التحصيلي لوحدة السيرة النبوية ومقياس الاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية وطبقتا قبل التجربة لمعرفة مدى التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة وتحديد مستوى البداية لكل منهما وبعدها للمقارنة بين المجموعتين لمعرفة أثر طريقة تمثيل الأدوار على تحصيل الطلاب في وحدة السيرة النبوية وتغيير الاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية. وقد استمر تطبيق التجربة أربعة أسابيع متتالية للمجموعتين. وأظهرت النتائج بعد تحليلها إحصائيا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين في مقياس الاتجاه في التربية الإسلامية لصالح التجريبية، مما يشير إلى الأثر الإيجابي لطريقة تمثيل الأدوار على التحصيل الدراسي والاتجاه لدى الطلاب.

5. الطريقة والإجراءات

أ. عينة الدراسة

أمّا عينة الدراسة فتكونت من معلمات مادة التربية الإسلامية التابعات لإدارة التربية والتعليم في المدارس التي توزعت عليها طالبات التربية العملية للفصل الدراسي الثاني بمدينة الطائف، والبالغ عددهم (30) معلمة، تمّ اختيارهن اختياراً قصدياً، نظراً لسهولة الوصول إليهن من خلال الطالبات في مادة التربية العملية في للفصل الدراسي الثاني للعام(1432–1433هـ).

أما العينة التي مثلت المجموعة التجريبية والضابطة فتمثلت من طالبات الصف الثالث المتوسط من المرحلة المتوسطة في مدرسة الثامنة والثلاثون وبلغ عددها (60) طالبة، للفصل الثاني من العام الدراسي(1432–1433هـ)، وتم اختيار الشعب في المدرسة بالطريقة العشوائية البسيطة، بحيث تم تقسيمها إلى شعبة تجريبية وأخرى ضابطة، وتم تطبيق المقياس على عينة خارج عينة الدراسة لضمان التكافؤ بين المجموعات.

ب. أدوات الدراسة

تم استخدام الأداتين التاليتين:

1– بطاقة ملاحظة لأداء المعلمين.

تمّ استخدام بطاقة الملاحظة لتحقيق أهداف الدراسة الحالي، نظراً لمناسبتها لمثل هذا النوع من البحوث. وقد تمّ إعداد بطاقة الملاحظة وفقاً للخطوتين التاليتين:

1–الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بمهارات التدريس بشكل عام، وبتدريس التربية الإسلامية، بشكل خاص، المتعلّق بمهارة التهيئة الحافزة كما في دراسة كل من [18,4,16,36,11].

2–الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت مهارة التهيئة كما في دراسة كل من الآتي [8,27,26,29,37] .

وقد ضمّت البطاقة (11) نمطاً من الأنماط التي يستخدمها المعلّمون وفقا لما يأتي:

– **أنماط التهيئة:** وضمّت تسعة أنماط هي طرح مجموعة من الأسئلة القبلية العامة حول موضوع الدرس، وسرد قصة قصيرة مشوّقة، وتوظيف وسيلة تعليمية ذات صلة بموضوع الدرس، وإثارة مشكلة متعلقة بموضوع الدّرس، وربط موضوع الدرس الحالي بالدرس السابق، وتوظيف الأحداث الجارية المتعلقة بموضوع الدرس، وعرض نص شرعي ومناقشته مع الطلبة، والسؤال عن حكم شرعي ورد في الدرس وإثارة الطلبة لمعرفته، تعريف الطلبة بأهداف الدرس واستخدام موقف تمثيلي أو نشيد ديني يناسب الموقف التعليمي والمرحلة العمرية للطلبة.

تم من خلال ما سبق التعرف إلى مجموعة من الأنماط التربوية المتنوعة التي يفترض بالمعلم عموما – معلم التربية الإسلامية خصوصا– استخدامها لتحفيز الطلبة والبدء السليم للمواقف التربوية، وتم تضمينها بطاقة الملاحظة على النحو الآتي:

– ربط الموضوع الحالي بالدرس السابق.
– استخدام الأنشودة الدينية.
– طرح أسئلة ممهدة للموضوع.
– سرد قصة قصيرة مشوّقة، أو لغز، أو لعبة.
– متابعة التكليفات السابقة.
– تعريف الطلبة بأهداف الدرس الجديد.
– عرض نص شرعي (قرآن أو حديث)، ومناقشته مع الطلبة.
– توظيف الأحداث الجارية المتعلقة بموضوع الدرس
– استخدام موقف تمثيلي .
– توظيف الوسائل التعليمية.
– إثارة مشكلة حلها متعلق بموضوع الدّرس.

وقد تمّت صياغة هذه الأنماط على شكل مفردات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس خلال مشاهدة الدروس المعطاة. والجدير بالذكر أن البطاقة ذات تدرج ثلاثي، وتشتمل على موافقة الملاحظ على استخدام النمط، أو عدم استخدامه، أو عدم تأكدها من استخدام المعلّم للأنماط الواردة فيها. واكتفت الباحثة بملاحظة ثلاثين معلمة

بخمسين ملاحظة، على اعتبار أن هذه الأداة تمثل مدخلا للدراسة الرئيسية، التي (هي فعالية استخدام أساليب متنوعة للتهيئة الحافزة على اتجاهات طلبة المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية نحو مادة التربية الإسلامية) ليصار بعد ذلك إلى تحضير مجموعة من أنماط التهيئة الحافزة لاستخدامها في المواقف التعليمية، وفقا لما يتبين – من خلال بطاقة الملاحظة– من جوانب قصور في استخدام هذه الأنماط من قبل المعلمين في الموقف التعلمي.

ج. صدق الأداة

عرضت الأداة في صورتها الأولية على مجموعة مكونة من سبعة من أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج وتقنيات التعليم، وعلم النفس، في جامعة الطائف، لبيان آرائهم في الصياغة اللغوية، ومدى ملاءمة الأنماط المذكورة لأهداف الدراسة، بالإضافة إلى أية إضافات، أو حذف، أو تعديل في البطاقة. وقد كان رأي المحكمين موافقاً لما جاء في الأداة باستثناء بعض التعديلات في الصياغة اللغوية لمحتوى البطاقة، وإضافة فقرتين لما تردا بالأداة، وقد تمّ تعديل الأداة ووضعها في صورتها النهائية في ضوء الملاحظات التي أبداها المحكمون، وأصبح عدد فقراتها (11) فقرة. ومما هو جدير بالذكر أنّ بطاقة الملاحظة قد تضمّنت فقرة مفتوحة لتتضمّن أية أنماط أخرى للتهيئة الحافزة يستخدمها المعلمون ولم ترد في البطاقة.

د. ثبات الأداة

للتحقق من ثبات بطاقة الأداة تم تطبيقها على مجموعة معلمات من خارج عينة الدراسة من قبل الباحثة ومحكمتين هما طالبتين من طالبات التربية العملية المسجلات في الفصل الثاني من العام (1432–1433هـ)، لملاحظة أنماط التهيئة الحافزة المستخدمة من قبل معلمات التربية الإسلامية من خارج عينة الدراسة، بعد أن وضّحت الباحثة لهما أهداف الدراسة وأهميتها، تم حضور عدد من الحصص لعدة معلمات، وقد دوّنت كلّ واحدة منهما ملاحظاتها على البطاقة بصورة مستقلة أثناء حضور الحصة، وبعد ذلك قامت الباحثة بحساب معامل الاتفاق بين تحليلها، وتحليل كل واحدة منهما على حدة، للتأكد من سلامة وثبات الأداة باستخدام معادلة(Holsti) .

$$\text{معامل الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق بين التحليل الأول والثاني}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times 100$$

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{ن (متوسط الاتفاق بين المحكمين)}}{\text{1+ (ن-1) (متوسط الاتفاق بين المحكمين)}}$$

وقد بلغ معامل الثبات =0.82، وتعدّ هذه النسبة مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

– مقياس اتجاهات الطلبة

تمّ استخدام مقياس الاتجاهات لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، نظراً لمناسبته لمثل هذا النوع من البحوث. وقد تمّ إعداده وفقا للخطوتين الآتيتين :

1–الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بالاتجاهات كما في دراسة زيتون [7] والخوالدة [38].

2–الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت التعريف بالاتجاهات مثل دراسة [33,35,34] وقد ضمّت الأداة (40) فقرة.

وقد تم عرض مقياس الاتجاهات على محكمين من تخصصات مختلفة (علم النفس، والقياس والتقويم، والمناهج وأساليب التدريس، والتربية الإسلامية) لإبداء ملاحظاتهم حول المقياس ومدى تحقيقه لأهداف الدراسة، والأخذ بهذه الملاحظات لتعديله والخروج به في صورته النهائية إلى حيز التطبيق والتنفيذ. وتكون المقياس في صورته الأولية من خمسين فقرة، وبعد عرضه على المحكمين لإبداء ملاحظاتهم عليه، تم الأخذ بتوجيههم فحذفت منه عشرة فقرات لعدم حاجة المقياس إليها بحسب المحكمين، فأصبح المقياس بصورته النهائية يتكون من أربعين فقرة.

ثبات المقياس:

بعد بناء مقياس الاتجاهات والتأكد من صدقه تم تطبيقه على مجموعة خارج عينة الدراسة لمعرفة ثباته حيث تم إيجاد الثبات بطريقة الاتساق الداخلي، وذلك باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد وجد أن معامل الثبات الكلي لمقياس الاتجاهات يساوي (0.81)، وتعد هذه القيمة كافية ومناسبة لأغراض الدراسة.

هـ. اجراءات الدراسة

من أجل إنجاز هذه الدراسة، قامت الباحثة بإتباع الخطوات الآتية:

– الحصول على موافقة من الجهات المختصة في جامعة الطائف للسماح بإجراء الدراسة.

– التعاون مع المعلمتين في مدرسة الثامنة والثلاثون للإناث وتدريبهما لقيام كل منهما بدورها في تطبيق الدراسة الحالية .

– تم اختيار مجموعتين لتمثل إحداهما المجموعة التجريبية ومجموعة أخرى لتمثل المجموعة الضابطة، وتم اختيار العينة التجريبية فيهما باستخدام الطريقة العشوائية لضمان التكافؤ بين المجموعتين ما أمكن.

– بناء بطاقة ملاحظة لمعلمات مدينة الطائف في المملكة العربية السعودية. حيث تم العمل في البرنامج الخاص بالتهيئة الحافزة في ضوء نتائج الملاحظة، فتقدم الدراسة معالجة لنواحي القصور في أنماط التهيئة الحافزة كما لوحظ من ممارسات المعلمات في المدارس التي توزعت عليها طالبات التربية العملية في السنة الدراسية (1432–1433)

– تم إعداد مقياس لاتجاهات طلبة المرحلة المتوسطة نحو مادة التربية الإسلامية.

– عرض مقياس الاتجاهات على مجموعة من المحكمين المختصين، وتم تسجيل الملاحظات، وإجراء التعديلات اللازمة بناءً عليها.

– تطبيق مقياس الاتجاهات على العينة الاستطلاعية لغاية حساب معامل ثبات المقياس.

– اختيار المدرسة المراد تطبيق الدراسة فيها تم بصورة قصدية من بين المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم/ الطائف، لإمكانية تعاون المعلمات في هذه المدرسة مع الباحثة.

– توزيع مقياس الاتجاهات بصورته النهائية قبل التجربة، ثم رصد البيانات ومعالجتها إحصائياً.

– التدريس وفق برنامج التهيئة الحافزة مدة شهر، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام (1432–1433هـ)..

– توزيع مقياس الاتجاهات بصورته النهائية بعد التجربة، ثم رصد البيانات ومعالجتها إحصائياً.

– تأمين الأنشطة التعليمية المعدة لتهيئة طالبات المجموعة التجريبية من قبل الباحثة للمعلمة المسؤولة عن المجموعة التجريبية وتوضيح ما يلزم لتحقيق الأهداف.

– البدء بتدريس المجموعتين بنفس الوقت، والإشراف على سير التدريس من قبل الباحثة.

6. نتائج الدراسة

تكافؤ المجموعات قبل تنفيذ الدراسة للتحقق من تكافؤ أفراد الدراسة من حيث اتجاهاتهم نحو مادة التربية الإسلامية قبل تنفيذ التجربة فقد قامت الباحثة بما يأتي:

التكافؤ في مقياس الاتجاهات القبلي لمجموعات الدراسة التجريبية والضابطة تم تطبيق مقياس الاتجاهات تطبيقا قبليا ؛ أي قبل البدء بعملية التدريس لطلبة مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، واستخدم اختبار(ت) للمقارنة بين متوسطي علامات الطلبة في المجموعات التجريبية والضابطة. والجدول (1) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) المحسوبة على مقياس الاتجاهات القبلي، علما بأن الدرجة الكاملة هي (200).

جدول 1

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) المحسوبة لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في المقياس القبلي مقياس الاتجاهات

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيم (ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
التجريبية	30	112.93	10.586	58	1.031	0.307
الضابطة	30	115.87	11.440			

يتضح من الجدول (1) أن قيمة (ت) المحسوبة قد بلغت (1.031)، وهذه القيمة مرتبطة باحتمال يساوي (0.307)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α= 0.05) ؛ أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05)في اتجاهات الطلبة بين المجموعتين التجريبية والضابطة، مما يعني تكافؤ مجموعات الدراسة قبل تنفيذ المعالجة التجريبية.

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية

متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات المستقلة:

طريقة التدريس باستخدام التهيئة الحافزة. حيث استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي لتجريب الأنشطة المقترحة بالتهيئة لكل موقف جديد على عينة تجريبية من طالبات المرحلة المتوسطة لمادة التربية الإسلامية في مدينة الطائف بالمملكة العربية الإسلامية، والوقوف على مدى التحسن في الاتجاه لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة مع المجموعة الضابطة .

ثانياً: المتغير التابع:

اتجاهات طلبة المرحلة المتوسطة نحو مادة التربية الإسلامية.

المعالجات الإحصائية

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (T–test) من أجل تقدير اتجاهات طلبة المرحلة المتوسط لمادة التربية الإسلامية.

كانت الإجراءات المتبعة للإجابة عن سؤال الدراسة الأول الذي ينص على: ما نسبة استخدام المعلمين لأنماط التهيئة الحافزة في تدريسهم لمبحث التربية الإسلامية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب التكرارات، والنسب المئوية للأنماط المختلفة من التهيئة الحافزة التي استخدمتها ثلاثون معلمة في الدروس التي أدّينها بواقع عدد ملاحظات بلغ (50) ملاحظة. وقد تمّ ترتيب هذه الأنماط تنازلياً حسب نسبة الاستخدام وكما هو موضح في الجدول رقم (2).

جدول 2

التكرارات والنسب المئوية لاستخدام المعلمات لأنماط التهيئة في الدروس الملاحظة

الرتبة	الترتيب الأصلي	النمط المستخدم	التكرارات	النسبة المئوية
1	1	ربط الدرس الحالي بالدرس السابق	20	40%
2	3	طرح مجموعة من الأسئلة	9	18%
3	5	متابعة التكليفات المنزلية.	8	16%
4	7	الاستشهاد بنص شرعي	5	10%
5	11	إثارة مشكلة والبحث عن حلها	4	8%
6	9	توظيف الأحداث الجارية.	2	4%
7	10	توظيف الوسائل التعليمية.	2	4%
8	8	استخدام موقف تمثيلي.	0	0%
9	2	استخدام الأنشودة الدينية.	0	0%
10	4	سرد قصة قصيرة مشوّقة، أو لغز، أو لعبة	0	0%
11	6	تعريف الطلبة بأهداف الدرس الجديد	0	0%
		المجموع	50	100%

يتضّح من جدول رقم (2) وجود تباين في نسبة استخدام معلمات التربية الإسلامية لأنماط التهيئة الحافزة أثناء تدريسهن

للمادة. فقد كان النمط الأكثر استخداماً من بين أنماط التهيئة الحافزة ربط الدرس الحالي بالدرس السابق، إذ أحرزت الرتبة الأولى بن سبة مئوية بلغت(% 40) تبعها طرح مجموعة من الأسئلة بنسبة مئوية بلغت (18%) تلاها متابعة التكليفات المنزلية بنسبة بلغت (16%) متابعة التكليفات المنزلية في حين كان الاستشهاد بنص شرعي احتل المرتبة الرابعة بنسبة مئوية بلغت)10%)، أما الأنماط الأخرى ذوات الرتب)7- 6-5) فقد كانت قليلة الاستخدام بمجموع تكرارات (8) تكرارات فقط، وبنسبة مئوية بلغت (16%) في حين أن الأنماط ذوات الرتب(11- 10- 9-8) لم تستخدم في أيّ من الدروس، إذ حصلت على نسبة مئوية بلغت 0%.

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني والذي نصه: ما فعالية استخدام أساليب متنوعة للتهيئة الحافزة على اتجاهات طلبة المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية نحو مادة التربية الإسلامية؟ المتضمن الفرضية الإحصائية التالية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 = α) تعزى لاستخدام أساليب متنوعة للتهيئة الحافزة على اتجاهات طلبة المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية نحو مادة التربية الإسلامية.

استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطالبات وكذلك تم استخراج قيمة (ت) والدلالة الإحصائية لها ويوضح الجدول (3) تلك النتائج.

جدول 3

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) المحسوبة لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في المقياس البعدي مقياس الاتجاهات

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيم (ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
التجريبية	30	121.23	4.108	58	2.130	0.037
الضابطة	30	116.03	12.727			

وكما يظهر من الجدول رقم (3) أن هذه القيمة مرتبطة باحتمال يساوي (0.037)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α <0.05) ؛ أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الاتجاهات البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد جاءت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التهيئة الحافزة.

7. مناقشة النتائج

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول الذي ينص على: ما نسبة استخدام المعلمين لأنماط التهيئة الحافزة في تدريسهم لمبحث التربية الإسلامية؟

تمّ حساب التكرارات، والنسب المئوية للأنماط المختلفة من التهيئة الحافزة التي استخدمتها ثلاثون معلمة في الدروس التي أدّينها بواقع عدد ملاحظات بلغ (50) ملاحظة. وقد تمّ ترتيب هذه الأنماط تنازلياً حسب نسبة الاستخدام وكما هو موضح في الجدول رقم (2). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الأسطل والرشيد [26] وخازر [8] حيث أظهرت أنّ معظم المعلمين يركزون في تهيئة الدرس على الخبرات والمعلومات السابقة ذات الصلة بالدرس الجديد، دون وجود أي تنويع يذكر في أنماطها، وتشير هذه النتيجة بوضوح إلى عدم التنوع والتوازن في استخدام الأنماط المختلفة من التهيئة، وقد يعزى السبب في هذه النتيجة إلى وجود اتجاه عام لدى المعلمين باستخدام نمط معيّن دون غيره، وعدم قدرة المعلمين على التخطيط لأنماط أخرى بديلة لما اعتادوا عليه. ولعلّ ما يعضد هذا الاتجاه عدم وجود مكان مخصّص للتهيئة في دفتر تحضير الدروس اليومي الخاص بالمعلم، وحتى ينجح المعلم في تهيئة طلبته للدرس الجديد يجب أن لا يترك أنماط التهيئة التي يستخدمها لاجتهاده أثناء الموقف التعليمي؛ إذ لا بدّ من تدوينها بوضوح في

دفتر التحضير، وعدم تدوينها يجعل المعلّم يركّز بوضوح على الخبرات السابقة المتعلقة بالدرس الجديد مع إهمال الجانب النفسي لدى الطلبة، والذي يجب أن يكون محط اهتمامه في بداية الحصة من خلال نمط التهيئة المناسب، بما يعمل على جذب انتباه الطلبة للدرس الجديد، وإثارة دافعيتهم نحو التعلّم، وعدم الاقتصار على مراجعة المعلومات، والخبرات السابقة ذات الصّلة [8] .

وبالإضافة إلى ذلك يمكن أن يعزى إلى وجود اعتقاد عام بين المعلّمين أن مادة التربية الإسلامية من المواد السهلة، ويكتفى في بداية دروسها بربط الدرس بما قبله، وبالتالي فهي لا تحتاج إلى تنويع المثيرات المتمثّلة في الأنماط المختلفة للتهيئة الحافزة. وقد يكون لانخفاض مستوى الروح المعنوية للمعلّمين تجاه التدريس دور في ذلك، إذ أظهرت نتائج أحدث الدراسات ذات العلاقة بالتربية الإسلامية [39]، وجود ضعف عام في دافعية المعلم للتعليم، وقلة حماسه لمهنته بسبب عوامل كثيرة، منها: ارتفاع النّصاب التدريسي، فضلا عن الواجبات الأخرى، وشعور المعلّم أنّ مهنة التعليم قد فقدت مكانتها الاجتماعية قياسا بالماضي [8] .

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني والذي نصه: ما فعالية استخدام أساليب متنوعة للتهيئة الحافزة على اتجاهات طلبة المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية نحو مادة التربية الإسلامية؟ والمتضمن الفرضية الإحصائية التالية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لاستخدام أساليب متنوعة للتهيئة الحافزة على اتجاهات طلبة المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية نحو مادة التربية الإسلامية.

استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطالبات وكذلك تم استخراج قيمة (ت) والدلالة الإحصائية لها ويوضح الجدول (3) تلك النتائج.

ويمكن تفسير هذه النتيجة لمعرفة دلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة من الجدول رقم (3) أن قيمة متوسط درجات التحصيل البعدي لأفراد المجموعة التجريبية بلغت (121.23) درجة، وقيمة متوسط درجات التحصيل البعدي لأفراد المجموعة الضابطة بلغت (116.03) درجة، أي أن التفوق في التحصيل البعدي لمقياس الاتجاهات لصالح المجموعة التجريبية بفارق مقداره (5.2) درجة. وممارسة الطالبات ومشاركتهن المعلمة أنشطة التهيئة الحافزة المختلفة قد ساعدت الطالبات على تنمية اتجاهاتهن الإيجابية نحو مادة التربية الإسلامية، حيث اكتساب الطالبات لحالة ذهنية وانفعالية وجسمية قوامها التلقي والقبول [4] مكنهن من الشعور بالثقة والمشاركة الإيجابية الفعالة في عملية التعلم، وزاد في تفاعلهن مع المهام التعلمية المنتظرة منهن والتي قدمتها المعلمة لهن في المواقف التعليمية المتوزعة على طول الحصة الصفية، وتتفق بذلك مع كريستن وميرفي [31] كما تتفق مع دراسة إلياس وبوبشيت [27]، ودراسة فاني وآخرون [28] بالإضافة لذلك يمكن تفسير وجود رابط بين التهيئة الحافزة وزيادة الاتجاه من قبل الطلبة لدراسة المادة التعليمية للدور الكبير الذي تؤديه مناهج التربية الإسلامية في تنمية الوجدان لدى الطلبة، وبالتأكيد فإن هذا لن يتأتى بمجرد تلقين المعرفة الجامدة لديهم وإنما بالتفاعل وإثارة الوجدان، والقدوة الصالحة، والمعاملة الطيبة، والقصة الهادفة، والإيحاء العملي، والتدبر في خلق الله، ومظاهر قدرته في كونه، كل هذه الأساليب يمكن للمعلم الناجح أن يستخدمها في تدريسه لجلب اهتمام الطلبة وتوجيههم للتعلم، ومرونته في استخدام أنماط التهيئة الحافزة، مما يشعر المتعلم دائما بالتجديد والإثارة ويمنحه شعورا بقيمة ما يتعلمه وتقدير معلمه، وهذه نتيجة تربوية عظيمة تسعى المجتمعات الواعية للوصول إليها.

8. التوصيات

- تضمين أدلة المعلمين أنماطا عديدة لتسهل على المعلمين إيجاد أمثلة مشابهة للتهيئة الحافزة، والتركيز عليها كمهارة من مهارات التدريس.

- ترك مساحة في دفتر تحضير المعلم للتهيئة الحافزة، لتكون جزء من تخطيطه ولا يترك نفسه للارتجال والعشوائية.

- تصميم برامج تعليمية على وحدتين دراسيتين في مجال التهيئة الحافزة.

المراجع

أ. المراجع العربية

[1] الخولي، عبد البديع (1987) *التربية الوجدانية في القرآن والسنة، بحث بكتاب الفكر التربوي العربي* " الأصول والمبادئ"، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص498- 522.

[2] قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (2000). *سيكولوجية التعلم الصفي*، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان.

[3] العيسوي، عبد الرحمن (2004)، *معالم علم النفس*، بيروت: دار النهضة.

[4] جابر، جابر والخضري، سليمان، وزاهر، فوزي. (1986). *مهارات التدريس*. القاهرة: دار النهضة العربية.

[5] زيتون، حسن زيتون (2001)، *تصميم التدريس رؤية منظومية*، ط2، القاهرة : عالم الكتب، المجلد (2.)

[6] حلس، داود وأبو شقير، محمد (2010) *محاضرات في مهارات التدريس*، http://site.iugaza.edu.ps/dhelles/files/20-10/02/mhraat.pdf

[7] زيتون، عايش محمود (1988م)، *الاتجاهات والميول العلمية في تدريس العلوم*، الأردن : المطابع التعاونية.

[8] خازر، مهند مصطفى (2005) أنماط التهيئة الحافزة التي يستخدمها المعلمون في تدريسهم لمبحث التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية في محافظة الكرك. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. مجلد 1. العدد3<

[9] الهويدي، زيد.(2005). *الأساليب الحديثة في تدريس العلوم*. الإمارات العربية المتحدة، العين: دار الكتاب الجامعي.

[10] قطامي، يوسف وقطامي نايفه (2002)، *إدارة الصفوف: الأسس السيكولوجية* ، عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

[11] الفتلاوي، سهيلة. (2003). *المدخل إلى التدريس*. ط1، عمّان: دار الشروق.

[12] الحصري، علي منير ويوسف العنزي (2000)، *طرق التدريس العامة*، ط1، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

[13] جرين، جورج هنري، ومحمد خيري حربي، (1955)، *إعداد الدروس*، ط 8، مطبعة لجنة التأليف والترجمة .

[14] السرحان، محي هلال، (1989)، *أصول تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية في المدارس الثانوية*، بغداد، مطبعة الرشاد.

[15] زريق، معروف مصطفى، (1960)، *كيف تلقي درساً*، دار النشر للتربية الحديثة، ط 2.

[16] الجلاد، ماجد.(2004). *تدريس التربية الإسلامية : الأسس النظرية والأساليب العملية*. عمّان: دار المسيرة .

[17] قنديل، امين مرسي، (1937)، *أصول التربية وفن التدريس*، ط4، القاهرة، ج1.

[18] البغدادي، محمد. (1979). *التدريس المصغّر: برنامج لتعليم مهارات التدريس*. الكويت: مكتبة الفلاح .

[19] سلامة، عبد الحافظ محمد.(1993). *وسائل الاتصال وأسسها النفسية والتربوية*. الأردن- عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

[20] حنفي، راضي فوزي، موضوع: *التهيئة للدرس (مفهومها وأهميتها وأنوعها وأسس استخدامها*، السبت، 7مايو، 2011
http://fatma10.montadamoslim.com/t539-topic

[21] قطامي، يوسف (1998)، *سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي*، الأردن: دار الشروق.

[22] الدمرداش، صبري (1994م)، *مقدمة في تدريس العلوم*، ط2، الكويت: مكتبة الفلاح.

[23] جوارنة، محمد سليمان، (1997). تصور معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية لمدى امتلاكهم للمهارات التدريسية وعلاقته في اتجاهاتهم نحو مادة تخصصهم. *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة اليرموك.

[24] علاونة، شفيق (2004). الدافعية، *علم النفس العام*، تحرير محمد الريماوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمّان.

[25] عبد الرحمن، سعد (1983م)، *القياس النفسي*، الكويت : مكتبة الفلاح.

[26] الأسطل، إبراهيم و الرشيد، سمير. كفاية التخطيط الدرسي لدى معلمي الرياضيات في إمارة أبو ظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة (دراسة تقويمية). *المجلة التربوية*،113-72 : المجلد الثامن عشر، (2004).

[27] إلياس، أسما وبوبشيت، الجوهرة (2002) أثر استخدام مرحلتي التهيئة والغلق على التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثاني الثانوي الأدبي في مقرر علم النفس "دراسة تجريبية في 270 : ثانويات محافظة الإحساء". *مجلة العلوم التربوية*، 1.249.

[29] البخيت، عماد. أثر التدريب بالتعليم المصغّر في تنمية مهارتي "التقديم والتهيئة الحافزة والتساؤل". لدى معلمي الرياضيات. *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة اليرموك، إربد، الأردن. (1992).

[33] الرملي، إسلام طارق.(2011) أثر توظيف المدخل المنظومي في تنمية المفاهيم الفقهية والاتجاه نحوها لدى طلبة الصف الحادي عشر في محافظة غزة. *رسالة ماجستير غير منشورة*. الجامعة الإسلامية، غزة .

[34] العمري، عمر حسين. (2006) فاعلية برنامج محوسب في التربية الإسلامية للمدارس الأردنية واتجاهات التلاميذ نحوه. *أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية*، عمّان، الأردن .

[35] السليماني، موسى محمد عبدالله.(2002). أثر استخدام طريقة تمثيل الأدوار في تدريس وحدة السيرة النبوية على تحصيل الطلاب واتجاههم نحو مادة التربية الإسلامية. *رسالة ماجستير منشورة*. جامعة السلطان قابوس.

[36] الخطيب، محمد.(1999). مرشد المعلم في الموقف الصفي. الكويت: مكتبة الفلاح ودار حنين .

[38] الخوالدة، سالم عبدالعزيز (2003م)، فاعلية نموذج التعلم البنائي في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في مادة الأحياء واتجاهات الطلبة نحوها، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، الأردن : جامعة عمان العربية للدراسات العليا .

[39] الكيلاني، أحمد. (2004). مستوى الروح المعنوية لمعلمي التربية الإسلامية في المدارس الحكومية في الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة القراءة والمعرفة*،.107-127 :35.

ب. المراجع الأجنبية

[28] Petri, H; & Govern, J (2004). *Motivation: Theory, Research and Applications*. Thomson –Wadsworth, Australia

[30] Kitta, B. (1992).Reading series stories to first graders compared to other texts as a means to improve reading skills and habits of leisure reading. *A thesis Submitted for the degree of "doctor of Philosophy*", university of Haifa.

[31] Christen, W. & Murphy, T..(1991). Increasing comprehension by activating prior knowledge. *Eric clearinghouse on reading and communication skills.* Blooming, IN.

[32] Amidon,E.J., & Flanders.N.A.(1967).*The role of the teacher in the classroom, Association for productive teaching*, in C.Minneapolis,.

[37] Tomlinson, T. (1993). *Motivating students to learn*, Berkley Mrcutrhan Publishing

EFFECTIVE OF USING OF A VARIETY OF METHODS TO CREATE AN INCENTIVE TRENDS MIDDLE SCHOOL STUDENTS IN SAUDI ARABIA TOWARDS ISLAMIC EDUCATION

Rabaa Ismael Alrfai
Assist. Prof of Teaching Methods & Technology
Taif University

Abstract

This study aims to measure the percentage of use parameters Islamic education for creating incentive as well as measuring the effectiveness of using a variety of methods to create incentive directions students intermediate stage in Saudi Arabia towards Islamic education, has sample consisted of (60) female students from the third grade average in school Thirty-eighth for females in the city of Taif, Saudi Arabia and (30) a teacher of teachers of Islamic education of the Department of Education in the city of Taif, the researcher used the card Note to note the parameters in the parking descriptive to stand on the reality of their use of patterns initialization incentive, and measure trends to measure students' attitudes toward education subject Islamic. The results showed that most of the patterns used by the parameters in the configuration incentive focused on linking the current lesson former for creating, also showed improvement in attitudes students after diversifying configuration incentive with them in the classroom. In light of these results has been proposed should be included in curricula for initialization incentive.

Keywords: Initialization Incentive, Islamic Education, Trends, Middle School.

ACADEMIC STRESS AMONG UNDERGRADUATE STUDENTS: THE CASE OF EDUCATION FACULTY AT KING SAUD UNIVERSITY

Marwan Zaid Bataineh
Department of Psychology, Faculty of Education,
King Saud University, Riyadh 11451, Sudia Arabia

Abstract- *This study investigated the academic stressors experienced by the students at university. A total sample of 232 subjects participated in this study were obtained from faculty of education at KSU. Data were collected through self- administered questionnaire which was randomly distributed to the students during lecture time. Data obtained were analyzed using descriptive statistics, correlation, and analysis of variance (ANOVA). The result showed that academic overloads, course awkward, inadequate time to study, workload every semester, exams awkward, low motivation, and high family expectations were drive moderately stress among students. It was also found that fear of failure is the major source of stress among undergraduate students. Moreover, the study found that there were positive correlation between religiosity sources and academic stress (r= .300**, p=.00). Lastly, the study found that there were no significant differences in academic stress among students with different, level of study and specializations.*

Keywords: *Academic Stress, Religiosity Sources, Undergraduate Students*

1. INTRODUCTION

Stress has become an important subject in academic contain as well as in our culture. Many researchers in the field of behavioral science have carried out extensive research on stress and its consequences and concluded that the subject needed more concentrations [1, 2, 3, 4]. Stress in academic institutions can have both positive and negative consequences if not well managed [5, 6, 7, 8, 9.However, It is important to the society that students should learn and obtain the essential knowledge and skills in order to make them contribute positively to the development of the nation form different aspects.

Nonetheless, University students suffer from different kind of academic stressors during their education experiences. The idea of this research came by observing the researcher and its interaction with the students during the teaching learning process; also by the record unit in the college counseling; and the number of students who are looking for help; to draw the attention of officials to the university and help them control of the stress factors for students, Which also helps in developing the preferable methods to enable students to cope with this stressor during the period of their studies. University students are at a high risk for increased stress. Demanding academic pressure and limited social and personal time can add to the normal stress of life and begin to have a negative effect on a person Moreover, universities did not take clear steps to learn and face serious psychological stress for students during the period they spend of their studies.

Stress is a common element in the lives of every individual, regardless of race or cultural background [10]. Over the past few decades, there has been significant investigation on the issues of stress and management of stress [11]. In addition, college students have been shown to possess a unique set of stressors which can affect their daily experiences [10]. Researcher Campbell [12] defines stress as the adverse reaction people have to excessive pressure or other types of demands placed on them. Stress occurs when an individual is confronted by a situation that they perceive as overwhelming and cannot cope up with. Academic stress among students have long been researched on, and researchers have identified stressors as too many assignments, competition with other students, failures, lack of pocket money [13], poor relationships with other students or lecturers, family or problems at home. Institutional (university) level stressors are overcrowded lecture halls [14,15] semester system, and inadequate resources to perform academic work.

Moreover, college students have a unique cluster of stressful experiences or stressors [10]. According to Ross, Neibling and Heckert [16] there are several explanations for increased stress levels in college students. First, students have to make significant adjustments to college life. Second, because of the pressure of studies, there is strain placed on interpersonal relationships. Third, housing arrangements and changes in lifestyle contribute to stress experienced by college students. In addition, students in college experience stress related to academic requirements, support systems, and ineffective coping skills. Whereas these factors have been found to be responsible for stress, it is worth noting that in order to minimize the stress among students; the University administrators must develop appropriate strategies that will enable them to detect in advance the symptoms and causes of the stress.

Moreover, institutions worldwide have not taken serious steps to find out the health of students, this could be attributed

to the fact that students who stay at the university is based on short period, and therefore their stress have little direct impact on the activities or operations of the institution. Another reason why little have been done on students stress could be due to the fact that students' presence in the institution have no direct relationship to the quality of education they get. [17,18,19] reported that, unless the university puts appropriate measures that take care of well-being of the students, the student's health may compromise the quality of education they are supposed to get. Gibbons and Gibbons [20] and McCarty et al. [21] have carried out extensive research on stress and found out that, stress is associated with how an individual appraises situations and the coping strategies adopted.

1.1 Religiosity orientations and stress

Since the present study investigates the sources of religious orientation in direct academic stress among students, the focus will be that individuals may use religion as a defense process to reduce the level of academic stress. According to Pargament [22] religion has three roles in the coping process. Religion can serve (i) as a part of the elements of coping, (ii) as a contributor to coping, and (iii) as a product of coping.

Islamic view point sees religion as faith "*Iman*", action "*Amal*", and worship "*Ibadah*" triple mandate.

Adjustment to difficult circumstances appeared to be better predicted by religious coping than by general religious orientation [23]. Moreover, religious coping strategies showed differential relationships to the outcomes of various stressful situations [24]. More specifically, religious coping was helpful or harmful depending on the particular type of religious coping strategy employed. Thus, religious coping would appear to be an ambivalent phenomenon which does not automatically entail beneficial outcomes.

Higher order factor analyses have revealed that particular religious coping methods can be classified into two broad overarching patterns: positive and negative religious coping [25]. In general, positive religious coping strategies, which reflect a confident and constructive turning to religion for support, tend to be beneficial for people undergoing stressful life events [26]. In contrast, negative religious coping strategies, those which reflect an engaging in religious struggle and doubt are generally more maladaptive [26].

Based on the review of the existing stress literature, the researcher addressed the following specific questions, which will guide this study;

1-What is the academic stressor of faculty of education' students?

2-What are the major sources of stressors among the students?

3- Is there any relationship between religiosity sources and academic stress for the students?

4-Is there any significant differences in academic stress among students that can be attributed to (level of study and specializations?

2. RESEARCH PURPOSES

Overall, the purposes of the study reported in this research were as follows:

1- To identify the academic stressor among faculty of education students.

2- To identify the major sources of stressors among education students.

3- To examine the relationship between religiosity sources and academic stress of education students.

4- To examine the differences in academic stress among students that can be attributed to (level of study and specializations).

3. METHODOLOGY

The aim of this section is to clarify the methodology of this research. This gives an account of the research sample, research design and the instrument that were used for data collection. The reliability, validity and the procedures for data analysis were also discussed in details.

3.1 SAMPLE

This study adopted simple random sampling. The population of the study included 300 students from four departments namely: Psychology, Special Education, Physical education and Islamic Studies from King Saud University, College of Education. The sample of the study included 232 students. Moreover, the researcher translated the questionnaire from English to Arabic then from Arabic to English. The questionnaires were given to eight specialists, two professors in Translation and six professors in Educational Psychology. They were asked to evaluate the translated questionnaire. The items of the questionnaire were modified according to the comments received. The Questionnaire was further modified. The Questionnaire was distributed to the sample study group to collect the students' responses.

The participants were drawn from undergraduate faculty of education students at King Saud University (N = 300); formerly self- administered questionnaires were given to a population of 300 undergraduate students, out of this, 232 questionnaires were duly completed and returned, giving 77% return rate. The questionnaire was divided into 5-parts; demographic, stress symptoms, sources of academic stressors, major source of academic stress, and religiosity sources. Demographic examined (study level and specializations); Symptoms consisted of 11 items Academic stress sources consisted of 14 items Major source of academic stress consisted of 9 items The last part of the questionnaire (religiosity sources) consisted of 8 items. All items measured on 5-point Likert scale ranging from 5(Strongly agree) to 1 (Strongly disagree).

3.2 RESEARCH DESIGN

This study was non-experimental in nature and employs a cross-sectional design. In this study, survey research design was used [27]. Survey research designs are procedures in quantitative research in which investigators administer a survey to a sample or to the entire population of people in order to describe the attitudes, opinions, behaviors or characteristics of the population. In this procedure, survey researchers collect quantitative, numbered data using questionnaire (mailed questionnaire) and statistically analyze the data to describe trends about responses to questions and to test research questions. They also interpret the meaning of the data by relating results of the statistical test back to past research studies. It was nonetheless appropriate in a study that aims at investigating different kind of academic stress among undergraduate education students at KSU.

3.3 INSTRUMENTS

Table 1
Reliability Values for stress scale

Category	N of Items	Alpha Values
Domains		
Academic Stress	14	0.78
Stress Symptoms	11	0.81
Main Stressors	9	0.75
Religiosity Sources	8	0.91
Total Instrument	42	0.9

3.5 VALIDITY

To ensure the validity of the instrument; the content validity for the instrument were determined through the help of experts in the relevant field. However, the items of the questionnaire were adjusted and evaluated according to the judge's comments.

3.6 DATA ANALYSIS

The quantitative data collected through the survey questionnaire were analyzed statistically using statistical

Self-administered measure was developed. The questionnaire was divided into 5-parts; demographic, stress symptoms, sources of academic stressors, major source of academic stress, and religiosity sources. Demographic examined (study level and specializations); Symptoms consisted of 11 items, academic stress sources consisted of 14 items, major source of academic stress consisted of 9 items The last part of the questionnaire (religiosity sources) consisted of 8 items. All items measured on 5-point Likert scale ranging from 5(Strongly agree) to 1 (Strongly disagree). The instrument was used based on the one earlier used by [21] and [4]. To ensure the reliability of the instrument, the reliability test was carried out and measured 0.90 Cronbach alpha for all the 42 items.

3.4 RELIABILITY

The Cornbach alpha analysis for reliability was conducted and it was found that all the reliability values for the instrument and reliability for the domains as below in table 1:

package for social science (SPSS) version 17. In relation to the interval data collected, relevant measures of descriptive statistic, correlation and Analysis of variance (ANOVA) were engaged. This process of deriving statistical results would lead to the interpretation and drawing of conclusions.

4. RESULT

Research question 1: What is the academic stressor of faculty of education students?

Table 2 shows clear differences in academic stress of the students, and this result is very clear through the mean and standard deviation, this finding reflects that, most of the students are experiencing stress in their daily academic activities differently. However, Table 2 indicates that item 14 (academic overloads) were moderately effect of causing stress with mean= 3.86 and std. deviation = 1.24, and the second item 12 (Course awkward) were moderately effect of causing stress with mean = 3.50 and std. deviation = 1.12. On the other hand, item 4 (lateness) indicate low effect which cause the academic stress with mean = 2.04 and std. deviation = .995.

Table 2
Mean and Standard Deviation of academic stress

Items	N	Items No.	Items Rank	Mean	Std. Deviation
Academic overloads	232	14	1	3.86	1.24
Course awkward	232	12	2	3.50	1.12
Items Name	232	10	3	3.46	1.21
Workload every semester	232	1	4	3.40	1.23
exams awkward	232	9	5	3.34	1.22
Low motivation	232	13	6	3.33	1.13
High family expectations	232	7	7	3.27	1.05
Inadequate financial resources	232	8	8	2.97	1.31
teacher weakness	232	11	9	2.84	1.12

Table 2 (Continued)

Overcrowded lecture halls	232	5	10	2.82	1.09
Lateness to do assignments	232	6	11	2.78	1.25
Competition with fellow students	232	2	12	2.63	1.09
Absences	232	3	13	2.32	1.14
Lateness	232	4	14	2.04	.995
Total	232			3.04	.590

Research question 2: What are the major sources of stressors among the students?
Table 3 indicates that item 1 (fear of failure) was the main major sources of students stress with mean = 3.90 and std. deviation = 1.277, then item 9 (academic punishments) with mean = 3.41 and std. deviation = 1.272. Nonetheless, the lowest sources of stress among the students was item 3 (Inadequate resources e.g. Computers, Books, Lecturers), with mean = 2.76 and std. deviation = 1.04.

Table 3
Mean and Standard Deviation of major sources of stressors

Items	Std. Deviation	Mean	N
Fear of failure	1.27	3.9	232
Academic Punishments	1.27	3.41	232
University policy of Accumulative average	1.25	3.4	232
Teachers fairness	1.35	3.3	232
Overload hours every semester	1.25	3.21	232
Quizzes and exams	1.26	3,0	232
Family stressor	1.28	2.98	232
Financial problems	1.31	2.97	232
Inadequate resources e.g. Computers, Books, Lecturers	1.04	2.76	232

Research question 3: Is there any relationship between religiosity sources and academic stress for the students?
The relationship between Religiosity Sources (M=4.48 and Std. 0.69) and academic stress (M=3.04 and Std. 0.59) were conducted for the total sample (N=232), this finding shows in table 4 which indicated that there is positively highly correlated between Religiosity Sources and academic stress (r=.300, p=.000).

Table 4: Correlation between Religiosity Sources and academic stress

Variables	Pearson Correlation	Sig. (2-tailed)
Religiosity Sources	.300**	.000
Academic Stress		

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Research question 4: Is there any significant differences in academic stress among students that can be attributed to (level of study and specializations?
Table 5 indicates that there is no significant differences (F(0.995), p=0.490>0.05)of academic stress among the students due to specializations, and there is no significant differences (F(0.866), p=0.679>0.05) of academic stress due to level of study.

Table 5: ANOVA for academic stress among students according to level of study and specializations

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups		46.872	85	1.339	0.995	0.49
Specializations	Within Groups	129.212	146	1.346		
Total		176.083	231			
Between Groups		20.625	85	0.589	0.866	0.679
Level of the Study	Within Groups	65.345	146	0.681		
Total		85.97	231			

5. Discussions

Regarding academic stressor that effect the students in research question 1, academic overloads, course awkward, inadequate time to study, workload every semester, exams awkward, low motivation, and high family expectations were moderately causing academic stress for the students, and this

finding is in close agreement with Ongori and Agolla [3], who reported that (81%) of the students agreed with the statement that academic workload is stressful. Moreover, this finding is consistent with earlier findings by [13,7]. One more study by Elizabeth [28] who agreed and reported that, the workload of college is significantly more involved than the high school workload, and it comes with less hand-holding from parents and teachers. With challenging classes, scheduling issues to coordinate, difficult tests and other academic obstacles, coupled with the more independent nature of the college learning structure, many new and returning students find themselves studying long, hard hours.

Moreover, statements, inadequate financial resources, teacher weakness, overcrowded lecture halls, lateness to do assignments, competition with fellow students, absence and lateness were causing academic stress for students lower than the other items mentioned above.

In summary, the majority of the students experience moderate level of stress. This indicates that academic stress is not acute; it is just reasonable and moderate. However, being student, it is common to have normal level of stress that drive the student doing their work and duties at university. as being mentioned by Smith et al [29]. He submits that stress encourage us to do things. It gets us out of our chair, think about things differently, and seek solutions to problems. Sometimes it makes us sensitive to what others may think of us and our actions.

Regarding the major source of students stress in question 2, the result reveals that the major sources of students' stressors are fear of failure and academic punishments. This result is in close agreement with findings by [15], who reported that students' stressors are fear of failing, academic workload, and academic performance.

On the other hand students also indicated financial problems, inadequate resources (e.g. Computers, Books, Lecturers, and overload hours every semester) as stressors sources. This finding is in close agreement with study by [13] who reported that inadequate resources such as computers, overcrowded lecture halls, lecturers, and text books were mentioned since their availability or in availability leads to success or failure in academic pursuits.

This study concluded in question 3, that religiosity sources skills (religiosity values, praying, and reading Quran) were significantly related to the academic stress for students. Students with these skills were able to control their academic stressor during their study times at university. This result is clear when prophet once said in prayer; he would find rest and relief. Hence, verily Allah does not change men's conditions unless they change their inner selves" (Quran 13:11). One more things prayer and patience provide us with critical tools that can ease our worries and pain (Quran 2:45), and it is not just that. It includes self-control, perseverance, endurance, and a focused struggle to achieve one's goal. Nonetheless, being patient gives us control in situations where we feel have little or no control. 'We cannot control what happens to us but we can control our reaction to our circumstances'. This finding is in close agreements with studies regularly found that belief in God is high among students. Seventy-nine percent of students surveyed by HERI claim to believe in God [32], a finding that smaller surveys examining only one or two institutions appear to confirm [30,31]. Belief in God varies considerably by race: 95 percent of African-American freshmen believe in God, compared to 84 percent of Latinos, 78 percent of whites, and 65 percent of Asian Americans [33]. But while a majority may believe in God, only about two in five students say religion is "very important" in their everyday lives [32], and only about one in five students claims to discuss religion "frequently" [34].

However, question 4 intends to look at the differences in academic stress among education students with different demographic variables; level of study and specializations. The result indicated that there were no statistically significant differences among education students differ level of study and specializations that can be attributed to academic stress. However, the result could be attributed to that first year students do not included in this study which is transition period from high school to university is a particularly stressful situation for most students. On the other hand, it could be attributed that the students participated in this study from the same faculty who having the same teaching approaches (independent study and self-directed learning) which allow them to study through group discussions and use the cooperative learning style with other students. Thus, the teaching approached used in this system where the students are asked to do assignments or report instead of stressful exams will certainly be reflected to the student's academic stress according to level of study and specializations.

In summary, university should consider offering services such time management to help students manage their time wisely and coping strategies through counseling programs for students during their studies. These strategies to empower university students to manage stress may prove to be beneficial. According to Dziegielewski et al [11] programs that identify stressors and provide information on stress reduction and burnout prevention can help students learn to better cope with stressful experiences. Subsequently, better coping skills are associated with decreased anxiety levels and decreased risk for academic failure. The literature suggests that stress is a common theme among college students, and when stressful experiences are greater than the coping resources, multiple problems often arise [10]. Hence, programs which assist in the identification of stressors, and focus on prevention of burnout,

and counseling regarding coping strategies should enhance student success [10]. However, this study adds to the body of knowledge concerning students' academic stressors and reactions to stressors.

5.1. Limitations of the study

One important limitation of this study was used a small sample of students, drawn from just one university in Riyadh. This finding cannot be generalized for students in other university degree programs. Repeat of this study with a larger, stratified random sample would expand knowledge of stress among education students. Another limitation is the sample consisted of male undergraduates; however, female undergraduates were not included.

5.2. Recommendations for future research

Interventions for these students are needed and repeating this study in other universities is recommended. Therefore, the researcher recommends that further research would develop the understanding of stress among undergraduates with different gender. Specifically, future research should use larger sample size from other institutions to support these findings which help university officials to control the stress factors for students. Lastly, religious orientation seems to be adopted as coping methods by majority of students who experience level of stress and tension due to academic quarrel.

REFERENCES

[1] Rees, C. J., & Redfern, D. (2000). Recognising the perceived causes of stress – a training and development perspective, Ind. and Commer. Train. 32(4): 120-127.

[2] Ellison, K. W. (2004). Stress and the Police Officer, 2nd Ed., Charles C. Thomas Publishers, Springfield, IL, 71-86.

[3] Ongori, H & Agolla, J. E. (2008). "Occupational Stress in Organisations and Its Effects on Organisational Performance, J. Manage. Res. 8(3): 123-135.

[4] Agolla, J. E. (2009). "Occupational Stress among Police Officers": The case of Botswana Police service, Res. J. Bus. Manage. 2 (1): 25-35.

[5] Smith, A. (2002). "The scale of perceived occupational stress", Occup. Med. (50): 294-8.

[6] Tweed, R.G., White, K., & Lehman, D.R. (2004). Culture, stress, and coping. Internally and externally- targeted control strategies of European Canadians, East Asian Canadians, and Japanese, J. Cross Cult. Psychol., (35) 652-68.

[7] Stevenson, A., & Harper, S. (2006). Workplace stress and the student learning experience, Qual. Assur. Educ., 14(2): 167-178.

[8] Elfering, A. Grebner, S. Semmer, N. K. Kaier-Freiburghaus, D. Lauper-Del Ponte, S., & Witschi, I. (2005). Chronic job stressors and job control: effects on event-related coping success and well-being, J. Occup. Organisational Psychol. (78): 237-52.

[9] Chang K, L.u. (2007). Characteristics of organisational culture, stressors and wellbeing: The case of Taiwanese organisations, J. Manage. Psychol. 22 (6): 549-568.

[10] Garret, J. B. (2001). Gender differences in college related stress. Undergraduate Journal of Psychology, 14.

[11] Dziegielwski, S. F., Turnage, B., & Roest-Marti, S. (2004). Addressing stress with social work students: A controlled evaluation. Journal of Social Work Education, 40(1), 105-119.

[12] Campbell, F. (2006). Occupational Stress in the Construction Industry, Berkshire, UK: Chartered Institute of Building.

[13] Fairbrother, K., & Warn, J. (2003).Workplace Dimensions, Stress and Job Satisfaction, J. Managerial Psychol. 18(1): 8-21.

[14] Ongori, H. (2007). A review of the literature on employee turnover, Afri. J. Bus. Manage., 1(3): 49-54.

[15] Awino, J. O.,& Agolla, J. E. (2008). A quest for sustainable quality assurance measurement for universities: case of study of the University of Botswana, Educ. Res. Rev. 3 (6): 213-218.

[16] Ross, S. E., Neibling, B. C., & Heckert, T. M. (1999). Sources of stress among college students. College Student Journal, 33(2), 312- 317.

[17] Daniels, K. Harris, C. (2000). Work, wellbeing and performance, Occup. Med., 50(5): 304-349.

[18] Smith, A., Johal, S., Wadsworth, E., Smith, G.D., & Peters, T.(2000). The Scale of Occupational Stress: The Bristol Stress and Health at work study, HSE Books, Sudbury.

[19] Finlayson, M. (2003). Improving the wellbeing of teachers in Scotland, Scott. Educ. J., 87(1): 18-19.

[20] Gibbons, R.M., & Gibbons, B. (2007). Occupational stress in chef professional, Int. J. Contemp. Hospitality Management, (19): 32-42.

[21] McCarty, W.P., Zhao, J.S., & Garland, B.E. (2007). Occupational stress and burnout between male and female police officers. Are there any gender differences? Policing: Int. J. Police Strateg. Manage. 30(4): 672-691.

[22] Pargament, K. I. (1985). God help me: Toward a theoretical frame work of coping for the psychology of religion.Journal for the Scientific Study of Religion, 2, 195-224.

[23] Pargament, K. I., Ensing, D. S., Falgout, K., Olsen, H., Reilly, B., Van Haitsma, K., & Warren, R. (1990). Godhelp me: (I): Religious coping efforts as predictors of the outcomes to significant negative life events. Am. J.Community Psychol, 56: 519–543.

[24] Zwingmann, C., & Murken, S. (2000). Coping with an uncertain future: Religiosity and millenarianism. Archivf ¨ur Religionspsychologie, 23: 11–28.

[25] Pargament, K. I., Smith, B. W., Koenig, H. G., & Perez, L. M. (1998). Patterns of positive and negative religious coping with major life stressors. J. Sci. Study Relig, 37: 710–724.

[26] Ano, G. G., & Vasconcelles, E. B. (2005). Religious coping and psychological adjustment to stress: A meta-analysis. J. Clin. Psychol, 61: 1–20.

[27] John, W.C. (2005). Educational Research: planing, conducting and evaluating quantitative and qualitative research, 2nd Ed. Pearson Education, New Jersey: Inc. Upper Saddle River.

[28] Elizabeth, M.S. (2012). Stress In College: Common Causes of Stress In College. Medical Review Board http://stress.about.com/od/studentstress/a/stress_college.htm.

[29] Smith, T. B., McCullough, M. E., & Poll, J. (2003). Religiousness and Depression: Evidence for a main effect and a moderating influence of stressful life events. Psychological Bulletin, 129, 614-636.

[30] Hollinger, Franz & Timothy B. Smith. (2002). Religion and esotericism among students: A cross-cultural comparative study. Journal of Contemporary Religion 17(2):229–49.

[31] Lee, Jenny J., Aurora Matzkin, & Sara, Arthur. (2006). Understanding students' religious and spiritual pursuits: A case study at New York University. Journal of College and Character 2.

[32] Higher Education Research Institute (HERI). (2004). The spiritual life of college students: A national study of college students' search for meaning and purpose. Los Angeles, CA: Author.

[33] Bartlett, Thomas. (2005). Religious views vary by race, survey finds. Chronicle of Higher Education 52(8):A38.

[34] Saenz,Victor B. & Douglas S. Barrera. (2007). Findings from the 2005 College Student Survey (CSS):National aggregates. Los Angeles, CA: Higher Education Research Institute.

TOWARDS ACCREDITATION IN HIGHER EDUCATION: A CASE STUDY OF JAZAN COMMUNITY COLLEGE (JCC), KSA

Ebad Ryhan.
Jazan Community College, Jazan University, Saudi Arabia

Abstract— *Academic quality improvement in higher education has recently been considered in many universities over the world. The quality of education in the newly established universities has been regulated through the process of accreditation, which is a state policy tool with multiple and sometimes competing purposes. The purpose of the present paper was to provide an overview of accreditation activities in Jazan Community College (JCC) in order to reveal achievements, deficiencies and trends. The paper investigated the management system prior to adopting the accreditation system and reviewed the implementation process.*

Keywords— *Accreditation, Higher Education, Jazan Community College (JCC), Saudi Arabia.*

I. INTRODUCTION

Experience has proven that universities can provide best services to the community if they have concerns of continuous improvement in the quality of their services [1]. Quality has emerged as a theme adopted as they compete with each other. Competitive pressures have forced colleges to look for alternative strategies. In this context, many college administrators see implementation of quality practices, such as accreditation, as a way to reassure that institutions perform well and that the customers of higher education are being well served [2]. Consequently, many institutions of higher learning have committed themselves to implementation of quality practices.

The Kingdom of Saudi Arabia (KSA) is progressing from a major oil producer economy to manufacturing economy to a technological and knowledge economy. It is a real fact that an adequate supply of higher education graduates is a necessary pre-condition for achieving and sustaining advanced levels of development in this globalized, competitive, fast-changing world that the Kingdom has to keep up the pace with.

Until the recent years KSA is heavily investing to a well-established higher education system that provided relatively democratized access and enrolling proportionately more students than before. Consequently, we are witnessing an exceptional higher education growth and enrollment rates. However relative to prevailing economic growth where ratios of higher education graduates within a population is supposed to correlate with improved economic development. This is not the case in the Kingdom where many graduates seem unprepared to handle the complex workforce demands of the modern workplace.

Employers and the business community in general have brought up the concern that an inadequate supply of well-trained and prepared graduates is limiting the performance of the business organization. Evidently the quality of education is a matter of great concern. The challenges in assuring workplace performance and quality have forced into the evolution and development of the accreditation of JCC. It is in this perspective that various efforts at establishing accreditation for quality have progressed.

Over the last 20 years, many countries have created quality assurance bodies to assist, check, or regulate their higher education institutions. These bodies exercise their quality assurance responsibility through various modes and methods that essentially fall under one of the three basic approaches – accreditation, assessment, and quality audit. Of these modes and their combinations, accreditation is the most widely used term in many countries around the world and many quality assurance bodies have some form of accreditation practices.

A recent phenomenon in accreditation is that institutions are looking beyond their national borders, and they voluntarily undergo multiple accreditation processes from quality assurance bodies in different countries. What can a foreign accrediting body offer that is not provided by an institution's local agency? The answer lies in addressing the emerging challenges and changes in the higher education sector. The higher education sector in many countries is changing dramatically characterized by increasing international operations of higher education institutions, demand for value for money from the various stakeholders, increasing academic and professional mobility across national borders, demand for recognition of qualifications, and growth of regional and global trade initiatives. These are the new rationales that drive international engagement and put pressure on higher education institutions to take an international approach to accreditation.

JCC did not act to implement an international accreditation process until 2011, when the college management acting with American process of accreditation, brought together knowledgeable team to pursue the subject. It deemed necessary to enhance the level of education and



standard of JCC towards high degree of quality of education and learning outcome. Consequently, Council of Occupational Education (COE), a non-governmental international accreditation body based out of Atlanta, USA was engaged for the initiative. JCC geared up with the initiative in the name of quality improvement and establish another set of standards to which it could aspire in its quest for quality. Accreditation would recognize JCC's efforts by improving overall institutional quality. In doing so it translated into heavy financial strain on the budget. It meant investing in equipment, infrastructural facelift and more research, to meet the higher standards.

Therefore, the purpose of the present paper was to provide an overview of accreditation activities in Jazan Community College (JCC) in order to reveal achievements, deficiencies and trends. In regard to this purpose, the researcher sought to find answers to the following research questions:

II. Literature Review

1.1. Defining and Describing Accreditation

Accreditation refers to examining and affirming the quality of a higher education institution. While there is significant variation in the use of the term among countries, many would agree with the description of accreditation offered by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO): ''(Accreditation is). . .the outcome of a process by which a governmental, parastatal or private body (accreditation agency) evaluates the quality of a higher education institution as a whole, or a specific higher education programme/course, in order to formally recognize it as having met certain predetermined criteria or standards and award a quality label'' [3].

Whether called audit, evaluation, quality assurance, or accreditation, most accreditation processes share the following approach:

A guided self-study is conducted by the institution; An external review and site visit is conducted by a peer committee; Based on the self-review data and information gathered on site, an accreditation decision is made by the organization, or a recommendation is given to a governmental ministry for final approval;

Decisions and reports are published and disseminated; and The process is repeated at specified intervals, usually every 4-8 years [4,5].

Accreditation has important benefits for institutions and programs [6]. The mechanism initiated by the accreditation procedure confers external recognition of quality for these tertiary education representatives, a quality that is highly desirable for recognition of credits, degrees, funding, and for acquiring legitimacy in the higher education system towards employers, stakeholders, students and the general public. In exchange for the willingness of the institution to comply with high standards of quality assurance, the government grants more autonomy at the institutional level. As institutions increasingly gain autonomy, external accreditation is often seen as an affirmation of the self-regulating capacity of the institution. Under these circumstances, the external accreditation becomes more important as student and teaching staff mobility is on the rise, and the credits obtained have to be recognized among different universities [5].

The perfect accreditation mechanism in higher education must serve the needs of a learning society confronted with the present internationalization and globalization issues. Internationalization in higher education addresses the need for student and teaching staff mobility, the transnational transfer of programs, as well as the internationalization of curricula. Therefore, an existing accreditation procedure formulated under national policies has to take into account the need for internationalization, serving the global society through a common denominator mechanism.

2. Models of Accreditation

Accreditation organizations can accredit educational institutions as a whole, or accredit specific programs, i.e, law, business, nursing, etc. Some countries use both models, such as in the United States (US), where 19 institutional accrediting organizations accredited approximately 6300 institutions as a whole, and more than 60 programmatic accrediting organizations accredit approximately 17 500 programs. Accreditation systems can vary in scope and nature of the authority charged with the quality review. In many countries around the world, the government is directly responsible for designing and implementing a process of educational institution quality assurance. For example, the accrediting body in KSA is governmental entity. The National Commission for Academic Accreditation & Assessment (NCAAA) accredits Saudis educational institutions.

The NCAAA has been established in the KSA with the objective of establishing standards and criteria for academic accreditation and assessment. It also accredits post-secondary institutions and the programs. The Commission is dedicated to a policy of encouraging, supporting and evaluating the quality assurance processes of post-secondary institutions. The idea is to ensure that quality of learning and management of institutions are equivalent to the highest international standards. These high standards and levels of achievement

must equate with other recognized institutions nationally and internationally.

The NCAAA regulations stipulate its job to establish standards for accreditation of all post-secondary institutions and all post-secondary programs other than military education. It has a combined accrediting responsibility related to both institutions and individual programs they offer. The Commission is an independent authority reporting directly to the Higher Council of Education.

Accreditation systems can also focus on either the process of the education, or on outcomes, or a combination. A process-focused approach measures an educational program's potential to effectively train students by determining compliance with accreditation standards. For example, an accreditation system utilizing a process model considers if the educational program has established a mission and objectives, employees suitably qualified instructors, uses an approved curriculum, and complies with resource requirements. In contrast, rather than focusing on a program's potential to educate professionals, an accreditation approach based on outcomes focuses on the students' or graduates' actual accomplishments. An outcomes-based accreditation system strives to measure the students' level of achievement of the learning objectives established by the program.

3. The Present Case Study

4. JCC: Institutional Accreditation

Jazan Community college (JCC) was established to address the needs of the community in offering educational and training programs. This will offer the community members the required education, skills and experience, and improve their educational and practical qualification. The college was founded by the Ministry of Higher Education in 1999 pursuant to Cabinet Decree No. (33). The establishment of community colleges in Jazan marked a qualitative leap in the path of higher education in the Kingdom of Saudi Arabia that provided an opportunity to introduce new patterns of higher education in charge of training mid-level professionals for the economic, social, cultural and other sectors. Currently, JCC offers 7 Associate Degree programs.

Institutional accreditation effectively provides a warrant to operate under the prescribed level of quality. It is usually based on an evaluation of whether the institution meets specified minimum (input) standards such as staff qualifications, skill and training, research activities, student intake and learning resources and outcomes It might also be based on an estimation of the potential for the institution to produce graduates that meet explicit or implicit academic standard or professional competence. Institutional accreditation by JCC is undertaken by COE to make formal judgments on recognition [7].

JCC accreditation tends to focus on the overall infrastructure, especially the physical space, along with the IT and library resources, staffing and overall student learning experience. In addition, JCC accreditation is focusing on outcomes and effectiveness that is has in place appropriate control and monitoring processes to ensure satisfactory quality and standards. Institutional accreditation is designed to ensure that institutions of dubious merit do not become established as bona fide higher education institutions. Accreditation also monitors the sector to ensure that accredited institutions continue to fulfill the expectations of a university or college.

2.2 Accreditation Process

Accreditation involves a set of procedures designed to collect facts to enable a verdict to be made about whether JCC should be granted accredited status by the Council. The responsibility is on the JCC to 'prove' its suitability; that it fulfills minimum criteria. The methods by which these facts are collected overlap with methods used in audits, assessments and external examining. The component methods include self assessments, document analysis, scrutiny of performance indicators, peer visits, inspections, specially- constituted panels, delegated responsibility to internal panels often via substitute designation to external examiners or advisors; stakeholder surveys, such as student satisfaction surveys, alumni and employer surveys, direct intervention, such as direct observation of classroom teaching or grading of student work. JCC formed an accreditation committee comprising of academics and administrators to examine ten areas of institutional operation – covering the objectives of the institution, strategic plans, programs and outcomes, the faculty, instruction, library facilities, laboratory, physical resources, student services and administration – across the two program areas of Administrative Science and Computer and Information.

It is principally taken to in account rather than the input-process-output focus, accreditation supposed to be based on recognition that the JCC has in place appropriate control and monitoring processes to ensure satisfactory quality and standards. However, identifying appropriate mechanisms is normally viewed as an auditing function distinct from, but possibly contributing to, a formal process of accreditation of an institution. However, the term (quality) audit is not restricted to an exploration of organizational process.

4.1. The Underlying Principle

Accreditation is primarily about control of the quarter; this is much more unambiguous in accreditation than in other external quality processes such as audit, assessment or external examining. Even though accreditation involves compliance and indirect accountability, its main purpose is to maintain control of the quarter and the programmes offered. Improvement is a spin-off from accreditation processes, which some agencies emphasize more than others. Institutional accreditation is designed to ensure that institutions of dubious merit do not become established as bona fide higher education institutions. Accreditation also monitors the quarter to ensure that accredited institutions continue to fulfill the expectations of a university or college. These accreditors evaluate whether the study programmes appropriately train graduates to enter a profession.

4.2. Accreditation, Audit, Assessment and External Examining

Although accreditation is distinct from audit, assessment and external examining there is a degree of overlap between these different external processes [7,8]. One big difference, though, is that audit, assessment and external examining operate on the principle that the institution or programme is functioning appropriately and the external process has to demonstrate compliance. For example, audits often involve a methodology designed to test the truth of institutional or programme claims. Accreditation, though, shifts this round and institutions or programmes have to prove that they are worthy.

2.3 Characteristics of Accreditation

Accreditation thus has three distinctive features. First, accreditation as a process applied to applicant organizations. Second, accreditation is the tag that institutions or programmes may gain as a result of the accreditation procedures. Third, reinforcing the former two, accreditation is an 'abstract notion of a formal authorizing power' [9], enacted via official decisions about recognition (the accreditation process). It is this reinforcing concept that gives accreditation its legitimacy. Ironically, this concept, frequently taken-for granted, is not a traditionally intrinsic aspect of accreditation. As Jones [10] has pointed out, 'The original audience for accreditation was the academy itself. The process did not arise in response to concerns about quality expressed by external audiences…' The third characteristic leads to an investigation of the power relationships embodied in the accreditation process. An examination of the perceptions of those who have engaged with accreditation of various types reveals surface views about the benefits and draw-backs. A second-order examination of the comments will, though, also uncover the political and ideological dimensions.

2.4 Perception about Accreditation

It is widely believed that accreditation is either necessary for employment, or enhanced the job prospects of, their graduates. In other words this necessity is closely linked to a concern that the marketability of programmes in some areas is closely tied to accredited status and that failure to achieve accreditation would be problematic. Accreditation is not just necessary or a marketing device to get more students but something that attracted better students. The allusion to real-world relevance is also recognized.

The self-study provides an opportunity for the institution to conduct a formative evaluation and identify both strengths and areas for improvement. The accrediting team can offer a more summative evaluation and an objective external perspective that can potentially strengthen the institution.

4.3. Burden of Accreditation

It required immense amount of work involved in accreditation compounded by rigidity of requirements. The Accreditation Committee – which included all administrators, academics over 20 people altogether – who prepared documentation and saw through the COE Accreditation Panel visit last scheduled for visit in February 2013. We are anticipating full accreditation of JCC. However, this ongoing exercise has cost us over one year of hard work (about 80% of time for core members) and hundreds of hours of work. The process is too bureaucratic and requires too much documentation. It took too much of the valuable time of the academics and takes them away from research and teaching. Despite this, it cannot be thought of any alternative procedure that could ever be as effective as a one-day intensive look at the syllabus, facilities (laboratories, library, etc.) and staffing. This is streamlined, mutually beneficial to all concerned, encourages innovation, and yet COE requirements.

However, not all the extra burden was externally imposed. Sometimes the burden is increased by the quality control processes within the college due to increasing accreditation demands.

There are some disadvantages to accreditation. It is expensive and sometimes accrediting teams will make recommendations that cause money to be shifted from unaccredited programs to accredited ones so that the accredited ones can retain their accreditation. This is an unfortunate consequence.

"Accreditation is most valued by those who are closest to not having it (the marginal) and by those who know how to use it creatively to conduct innovative self-evaluations or to strong-arm funders with "what the accreditors say we absolutely need to retain accreditation.

4.3.1. High-Quality Activity

Accreditation is a game for achieving a high-quality, uniform, and standardized status. It is something that goes beyond engaging the majority neither of staff nor, to any significant extent, exercises the students. Accreditation is a struggle for power and it is not a benign process [7]. Nor does it engage all those involved. It is also not a pure process of identifying those who have met (and continue to meet) minimum criteria to join the club. The evidence from the UK and North America shows clearly that accreditation is just one of a raft of ongoing processes that demand accountability and compliance as managerialism continues to bite into academic autonomy and undermine the skills and experience of educators. Accreditation is yet another layer alongside assessment, audit and other forms of standards and output monitoring.

4.1 Prepare the Self-Study Report

The report describes how the institution complies with the Conditions and ten Standards of COE accreditation. A Self-Study Workshop—included in the Candidate Academy—informs representatives of the school about specifications for the Self-Study Report. It took JCC over close to two years to prepare this report, the final draft of which is due 45 days prior to the accreditation team visit.

The Self-study provides an opportunity for the institution to conduct a formative evaluation and identify both strengths and areas for improvement. The accrediting team can offer a more summative evaluation and an objective external perspective that can potentially strengthen the institution.

Through the self-study process, we had an opportunity to systematically address several important questions:

- Are we doing what we say we are doing?
- What are our strengths and our challenges?
- How can we position ourselves for the future?

4.2 Applicant Status

JCC is committed to institutional self-improvement through the guidance of COE standards requested to become an Applicant Institution.

Requirements:

1- Application letter from the Chief Administrative Officer (CAO) which is the Dean, addressed to the COE Board of Directors.

2- Submission of the documents supporting the institution's case for acceptance included the institution's objectives, history, organizational structure, principal administrators, number of faculty members, number of students, and any other materials/brochures/manuals/publications.

3- Payment of an application fee.

Terms and Conditions:

1. Application status is granted for a maximum period of three (2) a year during which JCC has to conduct self study and submit report to the Council for team visit.

2. Written Annual Progress Report, briefly outlining the progress of the institution in specific areas, is due on or before the first week of May.

COE's Actions and Responsibilities:

1- Formal acceptance as an Applicant Institution.

2- Review of the Annual Progress Report by the Commission concerned.

4.3 Candidate Status

The candidate status is granted to JCC after completing its preliminary surveys and is preparing for initial accreditation. Candidacy is not accreditation and does not assure eventual accreditation. It is an indication that an institution is progressing toward accreditation.

Requirements:

-Completion of a preliminary survey.

- Implementation of the recommendations of the preliminary survey team.
- Completion of an Institutional Self-Survey using COE's Standards of accreditation.
- Submission of the accomplished Self-Survey at least one (1) month prior to the Formal Survey Visit.

Terms and Conditions:

1- Candidate status is granted by the Board of Directors until such time that the institution meets the requirements of a Member Institution.

2- The institution should implement the recommendations of the preliminary survey teams.

1.3 Member Status

If JCC has fulfilled the requirements of accreditation may be granted Member status.
Requirements:

1- The Institution should receive a favorable rating during a Formal Survey Visit conducted by a COE Accrediting Team.

2- JCC should strive to implement the recommendations of the Formal Survey Team.

3- Payment of the membership fee.

4- Terms and Conditions

Favorable evaluation by a COE Formal Team leads to the granting of accreditation for a period of three (3) years. With this, the institution becomes a full member of the Council. At the end of the initial three-year accreditation period, the school undergoes another self-evaluation. It then applies for re–accreditation. If the second formal visit is favorable, then accreditation is awarded for a period of five years.

Challenges in implementing JCC accreditation

Accreditation process brings along additional challenges in its course in a variety of forms. Institutionalizing improved quality education through accreditation requires more than a technical approach. Failure to change the behaviour and attitudes of people and organizations is the commonest cause of ineffective quality initiatives that is experienced at all times. Unwillingness to participate in the process and circumvent from extra work is encountered during the course of production of Self Study Report. Resistance to accept changes and negative approach to nullify improvement is also observed. Sustained improvements often require a change in attitude and acquisition of a sense of ownership with regard to the quality of services provided by JCC. Many supporting initiatives are required to integrate accreditation into the structure and function of an organization. Mixes of challenges were faced in JCC accreditation. The challenges in setting and measuring against standards are mostly technical; the challenges in making appropriate change are social and managerial. Training of staff, students, administration on concepts of accreditation has never been an easy process.

Costs and Benefits Related to Accreditation

In this case, the idea of cost suggests JCC continues to incur expenses when pursuing accreditation regardless of whether the expense relates to quantifiable issues such as time, money, budgets reviews, infrastructure facelift, equipments, program goals and outcomes. Identifying the costs encountered as part of the accreditation process and capturing these costs has traditionally been difficult. Additionally, there are direct and indirect costs associated with the accreditation process. For example, the travel expenses for faculty to attend accreditation related meetings are usually lumped into the travel account. Direct costs resulted in infrastructure facelift needs with a heavy spending of USD 260,000 (Saudi Riyals (SAR) 1 million) to meet the standards for accreditation. It includes upgrading classrooms, building smart classrooms, air conditioning, landscaping, safety equipments, etc. Additionally, costs for the accreditation visit were not included as the study purported only to examine issues involving "self-study." Program officials spent an average of over 1500 plus hours in the "self-study" hours in the "self-study" process while staff members spent an average of 100 hours. The major costs (85%) were time spent by faculty and staff with a scant 6% of costs devoted to direct costs other than faculty and staff time. The self-study process appears to be the most costly. Costs associated with "preparing" for the actual site visit would be close to approximately $50,000 including actual week-long visit cost.

5. Expectations and anticipated outcomes of JCC accreditation

Realistically JCC has heavily invested financially and mobilized its resources to its full capacity in order to achieve *"accredited institution status*". There are monetary costs for annual membership fees and for the periodic accreditation reviews. There are opportunity costs, as college resources are diverted from other tasks in preparation for accreditation reviews. And there can be costs when institutions are driven to implement COE's recommendations.

However during the course of this high quality and time consuming activity all the year round it is worthwhile to ponder about what to expect from this whole process and what would it mean to JCC.

Most importantly it is hoped that it will result in positive change for the education of students and how will be realized for overall learning experience in the future. Can JCC accreditation live up to its promise since accreditation is purely a voluntary process chosen to set good standards and identify quality goals? Although accreditation does not guarantee educational quality nor does it automatically guarantee a student's academic success.

It is a good opportunity to identify JCC's strengths and weaknesses and a chance to rectify and improve upon them.

During the course of accreditation process JCC endeavors to meet the standards of quality set by the COE, in terms of faculty, curriculum, strategic plans, administration, libraries, financial well-being, and student services. While a student who attends JCC after accreditation can be assured that he or she will receive a quality. Aside from the promise of overall quality educational opportunities, JCC accreditation status could provide students with many other benefits including educational programs with opportunities for self-definition and self-reflection, and with feedback on program content and direction, an opportunity for continuous improvement of institutions and educational programs.

"Accreditation protects the interests of students, the academic institutions themselves, and potential employers, by ensuring that the educational programs offered have attained a level that meets or exceeds standards that were developed by experts in the field".

Accreditation of JCC would raise student achievement and enhance the ability to serve students by assuring a focus on quality performance. JCC's ongoing effort would provide excellent equipment, software, and learning resources for students.

Finally, accredited status for JCC would provide recognition of the ability to serve community stakeholders and creates the impetus for relevancy and currency of faculty, programs, and courses to best serve employers.

CONCLUSION

Conceivably the most significant matter is using accreditation to improve institutional quality. It is an effort to perform self-analysis to determine and remedy shortcomings guided Council's parameters. The results are an array of quality improvement. Conversely, the exercise of accreditation at JCC is largely based on evaluation of inputs to quality (facilities, faculty credentials, etc.). The outputs (employability of graduates, service to society, degree to which the JCC's mandate and vision are being met, etc.) are harder to measure given the fact they are ultimately more important. JCC has initiated several processes directed to measure these outputs. In this sense the whole of the accreditation system in JCC can be seen to still be lodged in the more traditional accreditation archetype. Accreditation is a dual judgment (pass – fail) on the award of a status or on an approval. It is a process, primarily an outcome of the evaluation. It can be considered an extreme case of summative judgment after an evaluation process.

REFERECES

[1] Weber, L. (2003). Justification and Methods of University Evaluation: A European Perspecive.

[2] Sohail, S., J, R., & Abdul Rahman, N. (17-4-2003). Managing Quality in Higher Education: A Malaysian Case Study. *The Journal of Educational Management*, 141-146.

[3] Sanyal, B., & Tres, J. (2007). Higher Education in the World: Accreditation for Quality Assurance: What Is at Stake? *Global University Networks for Innovation Series on the Social Commitment of Universities, 2nd Edition, New York: Plagrave Macmillan*.

[4] Eaton, J. (2010). The Role of Accreditation of Higher Education Institutions. *Council for Higher Education, Washington DC, USA*.

[5] M.Zanten, J. N. (2010). An Overview of Accreditation, Certification, and Licensure Proces. *Foundation for Advancement of International Medical Education and Research (FAIMER), Philadelphia, PA, USA*.

[6] Duczmal, W. (2005). Polish Private Higher Education: Expanding Acces. *International Higher Education*.

[7] Harvey, Lee, Sheffiield Hallam University. (2007). The Power of Accreditation: Views of Academics.

[8] Stensaker, B. (2003). Trance, Ttransparence, Transformation: The Impact of External Quality Monitoring in Higher Education. *Quality in Higher Educatoin*, 151-59.

[9] Haakstad, 2001,

[10] Jones (2002



The International Interdisciplinary Journal of Education (IIJE)

Volume 2, Issue 1, January, 2013

An international scholarly open access, peer-reviewed, interdisciplinary, monthly journal

Published by the International Group for Consulting and Training (IGCT) www.igct.org

Amman, Jordan

ISSN 2226-2717

The journal appears at the website: www.iijoe.org

The editor can be reached at editor@iijoe.org

THE INTERNATIONAL INTERDISCIPLINARY JOURNAL OF EDUCATION (IIJE)

THE ADVISORY EDITORIAL BOARD

The International Interdisciplinary Journal of Education (IIJE) is a peer-reviewed journal indexed/abstracted in the following scientific databases: Ulrich's Web, Cross Reference (DOI), Cabell's Directory, World Cat, Google Scholar, Index Copernicus International, DOAJ, and Electronic Journals Library. The journal also will be indexed in Thomson Reuters (ISI), EBSCO, Scopus, and ERIC.



















About the journal

The International Interdisciplinary Journal of Education (IIJE) is an international scholarly open access, peer-reviewed, interdisciplinary, monthly and fully refereed journal focusing on theories, methods and applications in Education. The journal aims to maintain a rapid editorial procedure and a rigorous peer-review system. The submitted articles are reviewed within approximately two weeks of submission and the accepted articles are published on the internet upon receiving the final versions and in printed form.

Research fields at IIJE:

Comparative Education	Guidance and Counseling	Private Education
Computer Assisted Instruction	Higher Education	Professional and Teacher Education
Curriculum Studies	History Education	Psychometrics and Education Evaluation
Distance Education	History of Education and Development	Science Education
Early Childhood Education	International Education and Globalization	Science, Technology and Society
Economics and Commerce Education	Life-long Education	Second Language Learning
Educational Management and Leadership	Primary Education	Sociology of Education
Educational Planning and Policies Studies	Mathematics Education	Special Education for Diverse Needs
Psychology & Educational Psychology	Multicultural Education	Statistics and Research Methodology
Educational Technology	Multimedia Education and IT	Virtual Learning and Internet
Ethics, Moral and Religious Education	Philosophy of Education	Vocational and Technical Education

Aim and Scope

The International Interdisciplinary Journal of Education (IIJE) is an international peer-reviewed academic research journal, which has a particular interest in policy-relevant questions and interdisciplinary approaches. The journal serves as a forum for review, reflection and discussion informed by the results of recent and ongoing research. It adopts a broad-ranging view of educational studies, charting new questions and new research, and mapping the transformation of educational studies in the years to come. The principal purpose of the Journal is to publish scholarly work in the education and may take a theoretical or speculative model as well as statistical and mathematical. Contributions are welcome from all fields which have relevant and insightful comments to make about the education.

The journal emphasizes the publication of work that engages with issues of major public interest and concern across the world, and highlights the implications of that work for policy and professional practice. It particularly welcomes articles on all aspects of education research and related disciplines. The Journal realizes the meaning of fast publication to researchers, particularly to those working in competitive and dynamic fields. Hence, it offers an exceptionally fast publication schedule including prompt peer-review by the experts in the field and immediate publication upon acceptance. The editorial board aims at reviewing the submitted articles as fast as possible and promptly include them in the forthcoming issues should they pass the evaluation process. The journal is published in both print and online formats.

Manuscript Submission

Prospective authors are kindly invited to submit their formatted full text papers including results, tables, figures and references. All paper submissions will be blind peer reviewed and evaluated based on originality, technical and/or research content/depth, correctness, relevance to journal, contributions, and readability. Each manuscript must include a 200-word abstract. Articles are accepted only in MS-Word format. All submissions should include the JEL classification codes. Submitted articles should strictly follow the format of the journal style. There is no submission fee. Publication fee for each accepted article is $250 USD. Articles for consideration should be submitted to editor@iijoe.org online submission form. However, if you have any questions regarding the submission process please send an email to info@iijoe.org to contact the editorial office.

Please follow our submission procedures below:

1. Use the following electronic link to download the article style:
   http://www.joeducation.org/joestyle.doc
2. Use the following electronic link to download the copyright form:
   http://www.joeducation.org/copyright.doc
3. Submit your article in only one file containing all the tables, figures and the text to the following Email: editor@iijoe.org
4. Submit the article in Microsoft Word format only. No pdf files are accepted.
5. The attached file should not include any message or letter to the editor.
6. The submitted article should include the name (s) and the affiliation (s) of the author (s).
9. Do not send the same article more than once if your submission has already been confirmed.

Page margins are 1,78 cm top and down; 1,65 cm left and right. Each column width is 8,89 cm and the separation between the columns is 0,51 cm. Authors are requested to use the font "Times New Roman", with size for the abstract and references should be 8pt, and 10pt for the body of the manuscript

Figures

All tables and figures you insert in your document are only to help you gauge the size of your paper, for the convenience of the referees, and to make it easy for you to distribute preprints.

References

Authors should number citations consecutively in square brackets [1]. The sentence punctuation follows the brackets [2]. Multiple references [2], [3] are each numbered with separate brackets [1]–[3]. When citing a section in a book, please give the relevant page numbers [2]. In sentences, refer simply to the reference number, as in [3]. Do not use “Ref. [3]” or “reference [3]” except at the beginning of a sentence: “Reference [3] shows ....” Unfortunately the IIJE document translator cannot handle automatic endnotes in Word; therefore, type the reference list at the end of the paper using the “References” style, for example:

[1] Al-Shabatat, A., Abbas, M. & Ismail, H. (2009). The Direct and Indirect Effects of the Environmental Factors on the Intellectual Giftedness. *International journal of special education*. 24 (3), 121-131.

Number footnotes separately in superscripts (Insert | Footnote). Place the actual footnote at the bottom of the column in which it is cited; do not put footnotes in the reference list (endnotes). Use letters for table footnotes (see Table I).

Please note that the references at the end of this document are in the preferred referencing style. Give all authors’ names; do not use “et al.” unless there are six authors or more. Use a space after authors' initials. Papers that have not been published should be cited as “unpublished” [4]. Papers that have been submitted for publication should be cited as “submitted for publication” [5]. Papers that have been accepted for publication, but not yet specified for an issue should be cited as “to be published” [6]. Please give affiliations and addresses for private communications [7].
Capitalize only the first word in a paper title, except for proper nouns and element symbols. For papers published in translation journals, please give the English citation first, followed by the original foreign-language citation [8].

Authors should consider the following points:

1) Technical papers submitted for publication must advance the state of knowledge and must cite relevant prior work.
2) The length of a submitted paper should be commensurate with the importance, or appropriate to the complexity, of the work. For example, an obvious extension of previously published work might not be appropriate for publication or might be adequately treated in just a few pages.
3) Authors must convince both peer reviewers and the editors of the scientific and technical merit of a paper; the standards of proof are higher when extraordinary or unexpected results are reported.

4) Because replication is required for scientific progress, papers submitted for publication must provide sufficient information to allow readers to perform similar experiments or calculations and use the reported results. Although not everything need be disclosed, a paper must contain new, useable, and fully described information. For example, a specimen's chemical composition need not be reported if the main purpose of a paper is to introduce a new measurement technique. Authors should expect to be challenged by reviewers if the results are not supported by adequate data and critical details.
5) Papers that describe ongoing work or announce the latest technical achievement, which are suitable for presentation at a professional conference, may not be appropriate for publication in IIJE.

Table of Contents